Französische aussprache und sprachfertigk...

Karl Quiehl

Französische Aussprache und Sprachfertigkeit.

Französische Aussprache und Sprachfertigkeit.

Phonetik sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte.

Auf Grund von Unterrichtsversuchen

dargestellt

von

Dr. Karl Quiehl,

Direktor der Neuen Realschule zu Kassel.

Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage.

Marburg.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

1893.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	VII
Die Einführung in die französische Aussprache	1
Lautlicher Unterricht	3
Phonetik im Klassenunterrichte	9
Die Einzellaute	16
Die Vokale	16
Die Mundvokale	16
Die Mundnasenvokale	27
Die Konsonanten	29
Rechtschreibung und lautliche Schulung	40
Die Aussprache im Satze	46
Die Silbe	46
Das Einzelwort	47
Die Lautwerte	48
Nachdruck und Tonhöhe	52
Lautdauer	57
Lautverdoppelung	60
Die e-haltigen Silben	61
Lautangleichung	64
Lautschwund	66
Flüsterlaute	68
Die Bindung	69
Volksaussprache und Schulaussprache	83
Der Anfangsunterricht	87
Lautliche Schulung und Rechtschreibung	100
Sprechübungen	105
Schriftliche Übungen	130
Vorbildung des Lehrers und Methode	146
Schluss	150
Alphabetisches Inhaltsverzeichnis	151

Vorwort.

Die nachfolgenden Ausführungen bilden die zweite Bearbeitung meiner 1889 erschienenen Schrift „Die Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterrichte". Die erste Auflage war in der Absicht veröffentlicht, „auszuführen, wie die Phonetik und die Anschauung im Klassenunterricht verwandt und auf welche Weise planmässig betriebene Sprechübungen zu einem wesentlichen Bestandteile des fremdsprachlichen Unterrichtes gemacht und zweckmässig dazu benutzt werden können, den Schüler in die Kenntnis der fremden Sprache einzuführen".

Seitdem sind vom Verfasser und von Kollegen der Schule weitere Unterrichtsversuche in der angegebenen Richtung angestellt worden und zwar mit Klassen, deren Schülerzahl durchschnittlich 40 betrug. Diese Versuche haben den Verfasser in der Ansicht bestärkt, dass nur durch einen planmässigen lautlichen, auf der Phonetik aufgebauten Unterricht eine feste Grundlage für eine gesunde Aussprache geschaffen werden kann, und dass ferner dasjenige Verfahren, welches den Schüler durch möglichst reichliche Darbietung von fremdem Sprachstoff unter Benutzung der Anschauung und des Nachahmungstriebes

in die fremde Sprache einführen will, am geeignetsten ist, „ihn zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lebenden fremden Sprache anzuleiten“. (Beschluss der Dezemberkonferenz Nr. 6.)

Die in der Schrift gegebenen phonetischen Darlegungen haben nicht den Zweck, ein wissenschaftliches Lehrbuch der französischen Phonetik zu ersetzen, sondern sie wollen Beobachtungen geben, welche im Klassenunterrichte entstanden sind, sowie Anhaltspunkte und Fingerzeige, von denen der Verfasser hofft, dass sie dem Studierenden und dem deutschen Lehrer bei der Einführung deutscher Schüler in die französische Aussprache von Nutzen sein können.

Die Abschnitte über „schriftliche Übungen“ und über „Lehrervorbildung und Methode“ sind neu hinzugekommen, die anderen Abschnitte sind zum Teil ergänzt, zum Teil ganz umgearbeitet worden; besonders verstärkt sind diejenigen über „die Aussprache im Satze“ und über die „Sprechübungen“. Diese Hinzufügungen und Ergänzungen machten eine Änderung des Titels notwendig.

Kassel, den 6. März 1893.

Quiehl.

Die Einführung in die französische Aussprache.

Der Unterricht in einer lebenden Sprache hat zunächst die Aufgabe, den Schüler in die Aussprache einzuführen. Die alten Lehrpläne von 1882 sagten in bezug auf das Französische: „Die erste Aufgabe des französischen Unterrichts, Richtigkeit der Aussprache und Geläufigkeit des Lesens bei den Schülern zu erreichen, . . . muss bis zu einem gewissen Grade jedenfalls erfüllt werden", und die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1891 schreiben S. 38 vor: „Auszugehen ist auf der Anfangsstufe für Französisch und Englisch von der Anleitung zu einer richtigen Aussprache . . ."

Die Art und Weise, wie diese Aufgabe am zweckmässigsten gelöst werden kann, ist mehrfach Gegenstand der Erörterung gewesen und hat auch in den letzten Jahren zu zahlreichen Versuchen im Klassenunterricht die Anregung gegeben.

Anfangs sind diese Erörterungen zum Teil mit grosser Lebhaftigkeit, auf einigen Seiten sogar mit offenbarer Erregtheit geführt worden. Jetzt ist in dem Kampfe ein gewisser Abschluss eingetreten; über die Hauptpunkte herrscht im Allgemeinen Übereinstimmung, und nur über Nebenfragen noch — so über die Frage der Lautschrift, die sehr mit Unrecht von zahlreichen Gegnern und auch von einigen Anhängern der Reform in das Vordertreffen geschoben worden ist — sieht man hier und da mit wohlthuender Ruhe und Leidenschaftslosigkeit ein kleines Geplänkel führen.

Die Reform hat in der Aussprachebewegung einen entschiedenen Sieg zu verzeichnen.

Wie sehr auch die Meinungen der Fachgenossen noch auseinander gehen über den Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe, — über die Frage der Verwendung des zusammenhängenden Sprech- und Lesestoffes im Gegensatz zu den Einzelsätzen, über den Wert des Übersetzens, über die Verwendung der Anschauung u. dergl. mehr — allgemein wird heut zugestanden, dass früher der Aussprache zu geringe Beachtung geschenkt worden ist; unwidersprochen ist heut die Forderung, dass die Erzielung einer guten Aussprache von Wichtigkeit, erstrebenswert und notwendig ist.

Es ist deshalb sehr wohl möglich, dass der grundlegende Ausspracheunterricht von allen neusprachlichen Lehrern in derselben Weise erteilt wird, mögen dieselben sonst ein noch so verschiedenes Verfahren einschlagen. Den auf den nachfolgenden Seiten geschilderten grundlegenden lautlichen Anfangsunterricht kann man vorausschicken, ob man mit einer Beschreibung des Klassenzimmers beginnt oder mit einem Liedchen, ob man ohne Vermittelung des Deutschen nach „direkter Methode“ den Sprachunterricht betreibt, oder ob man das deutsche Wort und den deutschen Satz in die fremde Sprache umsetzt, ob man von vornherein nach grammatischen Gesichtspunkten vorgeht, ob man nach solchen Rücksichten ausgewählte kleine Erzählungen durchnimmt oder Einzelsätze als Belege für grammatische Gesetze oder zur Einübung für die Formenlehre giebt, oder endlich ob man gleich mitten in den zusammenhängenden Sprachstoff mit Ausserachtlassung aller grammatischen Rücksichten hineinführt. —

Eine andere Frucht der Erörterungen und Versuche der letzten Jahre ist die immer weiter um sich greifende Erkenntnis, dass sich der Ausspracheunterricht nicht blos auf die Betrachtung des Verhältnisses zwischen Schreibung und Aussprache im Deutschen und im Französischen beschränken darf.

Wenn man den Ausspracheunterricht darin bestehen liess, dass man von dem geschriebenen Worte ausging und nur diejenigen Fälle einer näheren Betrachtung unterzog, in denen gewisse „Buchstaben“ anders „ausgesprochen“ werden als im Deutschen — franz. *ai* = *ä*, franz. *oi* = *ua*, franz. *u* = *ü*, *eu* = *ö*,

ou = *u*, *ch* = *sch*, *v* = *w* — so setzte man dabei stillschweigend als selbstverständlich voraus, dass, abgesehen von denjenigen Lauten, die im Deutschen überhaupt nicht vorkommen, im übrigen die Laute an sich von den deutschen nicht verschieden seien.

Diese Art den Aussprachunterricht zu betreiben, ist durch die Bewegung der letzten Jahre immer allgemeiner als unzureichend anerkannt worden. Je mehr sich die Neusprachler mit der wahren Lautlehre, d. i. mit der Betrachtung der Laute an sich, beschäftigt haben, desto mehr haben sie erkannt, dass mit jenem Verfahren, das leider in den eingeführten Lehrbüchern noch immer vorherrscht, gebrochen werden muss, und dass der Aussprachunterricht mehr bieten muss als nur eine vergleichende Betrachtung von Schreibung und Aussprache, wobei das Hauptgewicht noch dazu auf die erstere gelegt wurde.

Lautlicher Unterricht.

Sehen wir nun zu, wie man zu der Forderung gekommen ist, dass der Anfangsunterricht im Französischen ein lautlicher sein soll.

Ich übergehe die Gründe allgemeiner Art, die dahin zielen zu zeigen, dass die lebenden Sprachen vor allem gesprochen, in zweiter Linie erst geschrieben werden, dass das Wesen des Wortes der Laut ist, die Schrift nur ein Abbild desselben und zwar ein Abbild, das dem heutigen Lautbestand nicht mehr ganz entspricht. Niemand wird heutzutage eine lebende Sprache nur durch das Auge lehren wollen. Der gänzlich „stumme Betrieb“ der Sprache findet im Ernste keine Verteidiger mehr. Sobald aber der Schüler die Sprache auch sprechen lernen soll, darf er wohl verlangen, dass man ihn dieselbe möglichst so lehre, wie sie der gebildete Teil des betreffenden Volkes spricht. Es setzt dies voraus, dass eine als allgemein gültig anerkannte französische Aussprache besteht.

Das dürfte aber in der That der Fall sein. Die grosse Masse der französisch sprechenden Gebildeten ist über die Hauptpunkte der Aussprache — und auf diese kommt es im Klassenunterricht nur an — einig.

Der Schüler, der mit dem 9. oder 10. Jahre den Unterricht im Französischen beginnt, bringt den Lautbestand mit, der seinem anerzogenen Deutsch eigentümlich ist. Es sind die Laute, welche er von seinen Eltern, Geschwistern und seiner sonstigen Umgebung gelernt hat, die er unbewusst, aber mit grosser Treue und Genauigkeit in sich aufgenommen hat. Diese Aussprache ist bei den meisten Schülern etwas verändert durch die drei oder vier Jahre Unterricht, die der Schüler in der Elementar- oder Vorschule schon genossen. Legt man nun dem Schüler, wie bei seinem ersten deutschen Leseunterricht, das gedruckte französische Schriftbild vor, so wird er ganz unbefangen seine mundartlich deutsche Aussprache ins Französische hinübernehmen, wenn man ihn gewähren lässt; und wir erhalten so — falls der Lehrer nicht Mittel und Wege findet, dies zu verhindern — das schlesische Französisch, das sächsische Französisch, das hessische Französisch, das westfälische Französisch u. s. w. Selbst derjenige Schüler, der so wenig als möglich „dialektisch" spricht, dessen Aussprache der idealen hochdeutschen *) so nahe als möglich kommt, wird im günstigsten Fall nur ein Deutsch-französisch zu Stande bringen, d. h. ein Französisch, das geschrieben gedacht vielleicht richtig ist, gesprochen aber vollständig deutschen Lautcharakter hat.

Wie kann der Schüler nun verhindert werden, seine deutschen Laute auf das Französische zu übertragen?

Die erste und unerlässlichste Bedingung ist natürlich die, dass der Lehrer nicht dieselbe landschaftlich deutsch-französische Aussprache besitzt. Ist derselbe sich eines Unterschieds zwischen

*) Alle Diejenigen, welche sich für deutsche Aussprache interessieren, seien auf Vietor's Schrift: „Die Aussprache des Schriftdeutschen", 2. Aufl. 1890, (englisch als „German Pronunciation. Practice and Theory." 2. Aufl. 1890) nebst Wörterverzeichnis mit Aussprachebezeichnung hingewiesen. Trefflich und für jeden Lehrer unentbehrlich sind Victor's Ausführungen in seiner neusten Schrift: „Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?"

der deutschen und französischen Aussprache nicht bewusst, so wird er gut thun, sich nicht mit lautlichem Anfangsunterricht aufzuhalten, sondern an der Hand seines Lehrbuches einem möglichst „stummen Betrieb" der Sprache zu huldigen. Lautlicher Unterricht wäre in diesem Falle nicht nur Zeitvergeudung, sondern sogar gefährlich.

Der Lehrer, der die Absicht hat, seine Schüler gewissenhaft in die Aussprache der fremden Sprache einzuführen, kann dabei auf verschiedene Weise verfahren. Er kann an der Hand des Lehrbuches vorgehen, bei aufgeschlagenem Buche die Wörter und Sätze einzeln vorlesen und nachlesen lassen, die Fehler berichtigen, wieder vorsprechen u. s. f. — oder er kann die betreffenden Wörter und Sätze bei geschlossenem Buche vorsprechen und auf die entsprechende Weise einüben.

Die letztere Art scheint mir den Vorzug zu verdienen. Wenn die Schüler gleichzeitig mit dem Hören der Wörter die Schreibung derselben vor Augen haben, so werden sie, wie sie es sonst beim Lesen gewohnt sind, die Schriftzeichen in die ihrem Deutsch eigentümlichen Laute übersetzen, da ihnen ausser den Lauten ihrer Muttersprache keine anderen zur Verfügung stehen. So werden sie also unbewusst die deutsche Aussprache in das Französische übertragen. Dazu kommt noch, dass ihre Aufmerksamkeit sich nicht ausschliesslich dem Auffassen des Vorgesprochenen zuwenden kann, da die fremden Schriftbilder sie ablenken. Deshalb mögen ihnen diese vor der Hand völlig verborgen bleiben, so dass sie ihre ganze Aufmerksamkeit darauf richten können, möglichst getreu die vom Lehrer vorgesprochenen Laute nachzuahmen.

Auch bei dieser Art des Verfahrens werden nun die Schüler anfangs immer wieder in den Fehler verfallen, ihre deutschen Laute statt der vorgesprochenen französischen hervorzubringen, ja sie werden zuerst oft nicht einmal m e r k e n, dass ein Unterschied zwischen den vorgesprochenen und den nachgeahmten Lauten vorhanden ist. Der Grund hierfür liegt in einer Eigentümlichkeit der Auffassungsgabe, die jedem lautlich geschulten Lehrer im Unterrichte zum Bewusstsein gebracht wird, und die als Gesetz vielleicht so ausgesprochen

werden kann: Der phonetisch nicht geschulte Mensch hört statt eines Lautes, über den er selbst nicht verfügt, einen andern, den er selbst in seiner Aussprache anwendet, falls dieser und der wirklich gesprochene Laut eine gemeinsame oder benachbarte Artikulationsstelle haben und ähnlich klingen. So fasst jemand, der in seiner Sprache den stimmhaften s-Laut nicht kennt, diesen Laut meist als den stimmlosen s-Laut auf, den er selbst spricht; einer, der den stimmlosen englischen *þ*-Laut für geschriebenes th nicht sprechen kann, fasst den vorgesprochenen Laut als *s* auf oder auch als *f*; jemand, der den ch- und sch-Laut (Mönch, Mensch) beim Sprechen nicht unterscheidet, kann auch die vorgesprochenen Laute nicht richtig bestimmen.

Dass das nachgesprochene Wort dem vorgesprochenen französischen nicht gleicht, hat seinen Grund darin, dass eine Anzahl Einzellaute im Deutschen und im Französischen verschieden sind. Um nun die dem Französischen eigentümlichen Laute den Schüler zu lehren, kann der Lehrer entweder die französischen Wörter vorsprechen, ohne sie in die einzelnen Laute zu zerlegen, indem er durch fortgesetzte mündliche Einübung Ohr und Sprachwerkzeuge mit der Zeit an die richtigen Laute zu gewöhnen sucht, oder er kann auf die kleinsten Bestandteile des Wortes, auf die Einzellaute, zurückgehen, indem er diese einübt und sie dann zu Ganzen zusammensetzt.

Jeder, der Versuche aufstellt, wird finden, dass das Ausgehen von den Einzellauten schneller und sicherer zu einer guten Aussprache führt als der erstgenannte Weg. Denn die Anzahl der Einzellaute, welche in beiden Sprachen verschieden sind, ist zu gross, als dass man mit dem Vorsprechen ganzer Wörter anfangs zum Ziele kommen könnte. Wenn es sich nur um einige wenige Laute handelte, die besonders geübt werden müssten, so würde es wohl angehen. Wie die Verhältnisse aber liegen, kann nur ein Ausgehen von dem einzelnen Laute und fortwährendes Eingehen und Zurückgreifen auf die Einzellaute zu einer wirklich guten französischen Aussprache hinführen.

Nun wird es sich als nützlich, ja als ganz notwendig erweisen, dass wir gewisse Laute neben einander üben, solche

Vokale z. B., die im ganzen mit derselben Mundstellung hervorgebracht werden (so die Vokale in *pas* und *en*, in *tort* und *on*, in *tête* und *main*, in *heure* und *un*) oder solche Konsonanten, die mit ganz derselben Mundstellung erzeugt werden und sich nur durch das Mitwirken oder Nichtmitwirken des Stimmtons von einander unterscheiden (so f und v in *faux* und *vaux*, š und ž in *champ* und *Jean*, p und b in *pot* und *beau* u. s. w.). Daher empfiehlt sich eine planmässige Einübung der französischen Laute mit besonderer Berücksichtigung dessen, was sie von den deutschen unterscheidet.

Hierbei wird man sich vor die Frage gestellt sehen: Sollen die Laute als Einzellaute so lange geübt werden, bis alle oder fast alle Schüler sie richtig mit dem Ohre aufgefasst haben und bewusst richtig hervorbringen, oder genügt es, sich vor der Hand über die Hauptpunkte, auf die es dabei ankommt, mit den Schülern zu verständigen, durch eine Übersicht über die französischen Laute eine Grundlage für das Verständnis zu legen, auf der man sicher weiter aufbauen kann? An und für sich genommen dürfte das erstere Verfahren wohl das richtige sein. Im praktischen Unterricht aber thut man besser sich für das zweite zu entscheiden. Der Lehrer wird nämlich finden, dass gewisse Laute den Schülern viele Schwierigkeiten machen, — ich erinnere nur an die Nasalvokale in Norddeutschland, an die v-, s-, z-, š-, ž-, p-, b- u. s. w. Laute in Mittel- und Süddeutschland — so dass im Klassenunterricht immer eine grössere Anzahl von Stunden erforderlich sein dürfte, bis die fremden Laute der Mehrzahl der Schüler zu fester Gewöhnung geworden sind. Einzelne Schüler werden selbst nach vielen Wochen noch Schwierigkeiten finden. Wollte man nun längere Zeit hindurch weiter nichts treiben als Einübung der Einzellaute, so fürchte ich, wird auch bei dem regsamsten und geschicktesten Lehrer die Schüler ein Gefühl der Langweile und Teilnamlosigkeit überschleichen. Die Schüler verlangen Inhalt, die Form kann sie auf die Dauer nicht packen.

Ich stelle daher in zwei Stunden vorbereitende lautliche Übungen an und nehme dann zur weiteren Ein-

übung der Laute als Einzellaute und in ihrer Verbindung mit anderen ein kleines Gedicht durch, das zugleich singbar ist; dann gehe ich zu zusammenhängendem Sprachstoff über.

Weshalb ich es für ratsam halte, singbare Gedichte, Lieder, im fremdsprachlichen Unterrichte zu verwenden, habe ich auf der Frankfurter 2. allgemeinen deutschen Neuphilologen-Versammlung schon erwähnt *). Für den ersten Unterricht ist das Singenlassen des französischen Textes von grossem Werte. Es unterstützt die Einübung der Laute nicht unerheblich, nicht nur diejenige der Nasalvokale, die beim Gesange lange angehalten werden müssen und dadurch besser als reine Vokale zur Geltung kommen, sondern auch diejenige der übrigen Laute. Ausserdem dient es zur Belebung des Unterrichts und empfiehlt sich auch für die übrigen Klassenstufen.

Wie schon oben erwähnt, ist für den lautlichen Unterricht als solchen nicht von Belang, welcher Stoff weiter dem Unterricht zu Grunde gelegt wird, falls nur das im Folgenden geschilderte Verfahren die gleiche oder entsprechende Verwendung findet.

Ich selbst habe in dem einen Jahrgang nach dem Liedchen kleine Erzählungen durchgenommen; in einem anderen habe ich mit Sprechübungen auf Grund der Anschauung begonnen. Auch die Behandlung der Zahlen haben Fachgenossen an meiner Schule mit Erfolg herangezogen. Diese Übungen sowie der Anschauungsunterricht dürften auf der Anfangsstufe am empfehlenswertesten sein, auch für einen erfolgreichen Ausspracheunterricht, da sie am meisten dazu angethan sind, den Schüler von vorn herein zu fesseln, ihm die Stunde lieb zu machen und ihn mit Eifer zu erfüllen; denn die genannten Stoffe sind so beschaffen, dass der Schüler mit allem, was er hört und ausspricht, Sinn verknüpft, dass er nicht leere Worte und Redensarten einübt, sondern Inhalt und Vorstellungen mit ihnen verbindet. Und das kommt auch der Aussprache zu gute, ist besonders für die Wort- und Satzbetonung von grosser Bedeutung.

---

*) Verhandlungen der Neuphilologen. II. Jahrgang 1887. Hannover, Karl Meyer. S. 33 ff.

Wir erhalten auf diese Weise für den Anfangsunterricht den folgenden Plan:

1. Grundlegende Einübung der Einzellaute in etwa zwei Stunden.
2. Fortgesetzte Einführung in die Aussprache durch weitere Einübung der Einzellaute und durch Einführung in zusammenhängenden Sprachstoff.

Ich verkenne nicht, dass bei diesem Verfahren grosse geistige und körperliche Anforderungen an den Lehrer gestellt werden; aber jeder, der auf ähnliche Weise die Einführung in die Kenntnis der fremden Sprache versucht, wird finden, dass die aufgewandte grössere Mühe nicht umsonst ist und dem Lehrer grosse Befriedigung gewährt.

Auch die neuen Lehrpläne von 1891 verlangen S. 38: „Am zweckmässigsten erfolgt die erste Anleitung (zu einer richtigen Aussprache) in einem kurzen Lautierkursus.“

Phonetik im Klassenunterrichte.

Wie soll nun der Lehrer bei der Einübung der französischen Laute vorgehen? Dass er die sicheren Ergebnisse der Phonetik zur Unterstützung heranzieht, so weit er sie heranzuziehen für nützlich hält, darin werden alle einig sein; auch darin, dass es unrecht sein würde, wollten wir ein dem Unterricht zweckdienliches Hilfsmittel von der Hand weisen. Dem Schüler, dem es durch blosse Nachahmung nicht gelingt, den richtigen Laut zu treffen, seinem Fassungsvermögen verständliche und ausführbare Anleitung zu geben, wie er seine Sprachwerkzeuge zu verwenden hat, das liegt zu nahe, als dass man es noch besonders hervorzuheben brauchte. Dies ist wohl auch thatsächlich von allen Lehrern immer geübt worden, so bei dem der Buchstabenverbindung *th* im Englischen entsprechenden Laute.

Über das genaue Mass der zu verabreichenden phonetischen Kenntnisse wird sich dagegen nicht leicht eine allgemein gültige Vereinbarung erzielen lassen. Ich halte dies auch nicht für unbedingt notwendig und meine, man solle dies getrost der Einsicht des betreffenden Lehrers überlassen. Das setzt voraus, dass der Lehrer sich mit den Ergebnissen der jungen Wissenschaft bekannt macht, damit er sich in den Stand setze, die zur Erreichung einer guten Aussprache zweckmässigen Hülfen dem Schüler zu geben*). —

Die meisten Fachgenossen werden ihre Zustimmung zu dem Satze erteilen, dass die Phonetik nicht um ihrer selbst willen in den Schulunterricht gehört, dass sie nicht als Wissenschaft den Schülern gelehrt werden, sondern nur dem Lehrer die Waffen schärfen soll im Kampfe gegen die schlechte (d. h. deutschmundartliche) Aussprache der fremden Sprachen. Der Lehrer wird bei jungen Schülern noch viel von der Nachahmung erwarten dürfen. Bei 9—11 jährigen Schülern, wie wir sie im französischen Anfangsunterricht haben, ist ja die Nachahmung noch recht wirksam. Nun ist aber die Stundenzahl, in denen der Schüler Gelegenheit hat, französische Laute nachzuahmen, sehr gering gegenüber der grossen Anzahl von Stunden, in denen er deutsche Laute nachahmt. Schon diese Thatsache macht es wünschenswert, ihm ein sichereres Hülfsmittel für die Erlernung der fremden Laute zu liefern, als es die Nachahmung allein bietet. Dazu kommt noch, dass diese doch bei weitem nicht in allen Fällen ausreicht. Ich führe hierfür nur ein Beispiel an. In Gegenden, wo der dem deutschen Buchstaben „w" entsprechende Laut mit beiden Lippen gesprochen wird, wird durch blosses Vor- und Nachsprechen der Schüler schwerlich dahin kommen, das richtige französische (englische, nord- und ostdeutsche) Lippenzahn-v hervorzubringen, das trotzdem von jenem verschieden genug klingt. Giebt man aber dem Schüler den phonetischen Wink, die Oberlippe ausser Thätigkeit zu setzen, so ist damit der Weg angegeben, auf

*) Vergl. den Aufsatz Dörr's: „Die Aufgaben der modernen Philologie in der Gegenwart." Neuphilologische Beiträge. Hannover 1886. S. 38 ff.

welchem der Schüler mit einiger Übung sicher zum richtigen Laute geführt wird. Dergleichen Beispiele könnten noch recht viele angeführt werden. Deshalb trete also da, wo die Nachahmung allein nicht sicher und schnell genug zum Ziele führt, die Phonetik im Unterricht ein*).

Ich halte es für unnötig, dem Schüler einen genaueren Einblick in den Bau der Sprachwerkzeuge zu verschaffen. Wenn man so nebenher im Unterrichte die Hauptsachen aus ihnen heraus fragt, über den Weg, den der Luftstrom nimmt, über den Ort und die Art der Bildung des Stimmtones, über die Teile des Mundes, so scheint mir dies genügend. Ich gehe noch weiter. Dass der Schüler den Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten kennen muss, ist selbstverständlich. Dass er auch mit der Zeit sämtliche Reibelaute und sämtliche Verschlusslaute wissen wird, wenn die Laute mit Hilfe der im Zimmer hängenden Lauttafeln fortgesetzt geübt werden, erscheint nicht zweifelhaft. Ich halte es aber für unnötig, die Laute zu dem Zwecke und mit der Absicht zu üben, dass der Schüler die Laute nach ihrer Art, dem Ort ihrer Hervorbringung u. dergl von Anfang an erklären (z. B. *t* als stimmlosen Zahnzungen-Verschlusslaut) oder der Reihe nach aufzählen lerne. Verlieren wir die Hauptsache nicht aus den Augen: Erzielung einer guten Aussprache! Alles Andere ist Nebensache. Beschreibung des Kehlkopfes, Querschnitt des Mundes u. dergl. halte ich also im Klassenunterrichte für entbehrlich.

Die phonetischen Hilfen nun werden sich auf Erreichbares zu erstrecken haben. Dazu gehört die Lippenthätigkeit,

*) Dass die Nachahmung allein nicht zum Ziele führt, sieht man aus der grossen Zahl derer, die im Auslande längere Zeit verweilt und doch mit sehr ungenügender Aussprache wieder kommen. Ich kenne einen Herrn, der als Dreissiger nach England ging, sich dort mit einer Engländerin verheiratete und dort ungefähr 20 Jahre blieb; derselbe spricht nicht nur den *th*-Laut wie mitteldeutsches *s* oder *d*, sondern fast sämtliche Vokale und Konsonanten wie in seiner Muttersprache. Hätte dieser Herr in seiner Jugend auch nur ein Vierteljahr lang lautlichen Unterricht genossen, so würde er sich gewiss eine bessere Aussprache angeeignet haben; so aber merkt er gar nicht, dass seine Aussprache mangelhaft ist.

die Weite der Mundöffnung (Grösse des Kieferwinkels), zum Teil die Zungenthätigkeit (im Französischen in gewissem Falle auch die Zäpfchenthätigkeit) und die Mitwirkung des Stimmtones. Mit diesen Hilfen kann schon sehr viel erreicht werden. Von besonderer Wichtigkeit ist es für das Französische, die Lippenthätigkeit, die in gewissen Teilen Deutschlands recht schlaff, fast englisch, überall aber geringer als im Französischen ist, gehörig anzuregen und zu regeln. Wird neben dem richtigen Beachten der Stimmhaftigkeit bezw. Stimmlosigkeit der Konsonanten durch geeignete Hilfen auch nur dieses erreicht, so ist damit schon viel gewonnen. Andererseits werden wir es durch geeignete Anleitung und Übung erreichen können, dass der Schüler auch für die Stellung der Zunge und ihrer Teile ein gewisses Örtlichkeitsgefühl gewinnt, das ihn befähigt, der Zunge diejenige Stellung zu geben, die zur Hervorbringung des richtigen fremden Lautes nötig ist *).

Die Art der zu erteilenden phonetischen Winke wird je nach den verschiedenen Gegenden verschieden sein. Will der Lehrer die Fehler wirksam bekämpfen, so muss er die Eigentümlichkeiten der deutschen Aussprache seiner Schüler gewissenhaft zu erkennen sich bemühen. Am leichtesten wird ihm das gelingen, wenn er nicht selbst mit denselben behaftet ist, sei es dass er aus einem anderen Landesteile stammt oder dass er durch längeren Aufenthalt in anderen Sprachgegenden sich über die heimatliche Mundart erhoben hat. Von diesem Gesichtspunkte aus muss es für sehr zweckmässig gehalten werden, dass ein Austausch von Lehrern verschiedenartiger Sprachgebiete stattfindet. Ein solcher Austausch würde auch nebenbei der Aussprache unserer eigenen Muttersprache, die bis jetzt noch sehr stiefmütterlich bedacht wird, zu beträchtlicher Förderung gereichen **).

*) So halte ich es für sehr wohl möglich, — und im Gegensatz zu Christian Eidam (Phonetik in der Schule? Würzburg, 1887, S. 4) auch für angebracht, — den Schülern im Anfangsunterricht den englischen *r*- und *l*-Laut beizubringen. Zahlreiche Versuche haben die Möglichkeit bewiesen.

**) Schön sagt Münch: Zur Förderung des französischen Unterrichts, Heilbronn 1883, S. 35/36: „Eine alles berücksichtigende Karte der Aussprache

Ich sagte schon, dass je nach den verschiedenen Landschaften der Schwerpunkt des lautlichen Vorunterrichts an ganz anderer Stelle liegen wird. Im niederdeutschen und im schlesischen Sprachgebiet wird der Nachdruck mehr auf die Übung der Vokale einschliesslich der Mundnasenvokale, als auf diejenige der Konsonanten gelegt werden müssen, in Süd- und in Mitteldeutschland auf den Vokal- und Konsonantenbestand. Während der Lehrer in Frankfurt a. M. die Anlage für die Aussprache der Nasalvokale vorfindet, wird er im nördlichen und östlichen Deutschland durch dieselben auf eine böse Geduldsprobe gestellt. Am meisten aber tritt der Nutzen der genauen, unausgesetzten lautlichen Vorbildung in den Gegenden zu Tage, deren heimatliche Mundart die Stimmlosigkeit und Stimmhaftigkeit der Konsonanten nicht auseinander hält. Hier, im oberdeutschen Sprachgebiet (mit Ausnahme von Schlesien), also in ganz Mittel- und Süd-Deutschland, ist genaue lautliche Schulung besonders angezeigt, sie ist geradezu eine Notwendigkeit. So lange nicht jeder einzelne Schüler zum bewussten Erkennen des Unter-

---

Deutschlands würde ein Bild von so unvergleichlicher Buntheit und Zerrissenheit geben, dass die politische Karte der Zeit der schlimmsten Kleinstaaterei einfach dagegen aussähe. Die Augen oder vielmehr die Ohren sind dafür im allgemeinen noch nicht geöffnet, weder für die Tiefe des nationalen Standpunktes noch für die Berechtigung oder Notwendigkeit des gemeinsamen Emporstrebens. Die Ehre und Würde der deutschen Sprache überhaupt ist noch so jung, die deutsche Einheit noch viel jünger. Aber die centripetale Kraft, die in dem deutschen Volkskörper waltet, muss und wird nach und nach auch hierin über die centrifugale siegen. Neben die natürliche Fortentwicklung der Laute nach immanenten Gesetzen muss die Bildung derselben durch den Willen, die Beugung unter eine Norm, ein deutsches Ausspracheideal treten. Das zu fördern wäre einer höchsten wissenschaftlichen Centralstätte nicht unwürdig. Die Wirklichkeit bietet es jetzt nirgendwo dar; selbst die gute Theatertradition, die den einzigen Anhalt gewährt, ist locker; Kanzel und Barreau scheinen von einer Ehrenpflicht nach dieser Seite hin kaum etwas zu ahnen; die höheren Schulen entwickeln eine durchaus unzulängliche Thätigkeit, die der Volksschule, deren Lehrer grossenteils aus dem Kirchspiel hervorgehn, ist noch weniger genügend. Hier ist also eine grosse gemeinsame Arbeit der Nation Bedürfnis und muss als solches vor allem anerkannt werden; bis jetzt macht sich vielfach noch gradezu der Trotz der Stumpfheit breit."

schieds zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten vorgeschritten ist, bleibt aller Aussprache-Unterricht ein Tappen im Finstern, ein Aufbau auf unsicherer Grundlage. Schon die Schwierigkeiten, welche die Schüler im sicheren Erfassen der deutschen Rechtschreibung haben, sollten den Lehrern ein Fingerzeig sein, dass in der fremden Sprache nicht auf dieselbe Weise weiter gearbeitet werden darf. Die lautliche Vorbildung bedeutet nicht nur für den ganzen Gang des mündlichen Unterrichtes ein reichliches Mass an Zeitersparnis, sondern ist daneben auch die sachgemässe Vorbereitung für die Beherrschung der Schreibung der fremden (und der deutschen) Sprache. Denn worin haben, um nur vom Deutschen zu reden, die ewigen Fehler in der Verwechslung von *b* und *p*, *d* und *t*, *g* und *k*, *s* und ß (in manchen Gegenden sogar *r* und *ch*) ihren Grund, wenn nicht in einer Aussprache, welche die verwandten Laute nicht auseinander zu halten imstande ist? Hier muss durch bewusstes Erkennen des Richtigen und durch feste Gewöhnung an das Richtige eine Besserung von Grund auf angestrebt werden!

Wie verschieden aber auch die Schwierigkeiten sind, welche sich dem Lehrer bei der Einführung in die französische Aussprache in den verschiedenen Landschaften des deutschen Sprachgebietes in den Weg stellen, in allen Landschaften ist doch ein sorgfältiger lautlicher Anfangsunterricht notwendig. Auch in Norddeutschland, wo die Verhältnisse am günstigsten liegen, wird der Lehrer der lautlichen Übungen nicht gut entraten können, wenn er auch ungleich leichtere Arbeit hat als sein Amtsgenosse im Süden. Die meisten Stimmen, die sich vor Jahren gegen lautlichen Unterricht und Lautschrift erhoben, kamen daher auch aus dem Norden und Nordosten, während dem gut geschulten französischen Lehrer in Mittel- und Süddeutschland die Unzulänglichkeit des bisherigen Verfahrens gar zu deutlich vor die Augen oder vielmehr vor das Ohr geführt wurde, als dass er sich auf einen gegnerischen Standpunkt hätte stellen dürfen.

Wenn ich im folgenden einige Punkte heraushebe, welche die französische Aussprache betreffen, so thue ich dies nicht in der Absicht, für die Wissenschaft der Phonetik irgend etwas Neues zu liefern. Für diejenigen, welche sich mit der französischen Phonetik näher bekannt machen wollen, verweise ich auf die Werke von Paul Passy und Franz Beyer, ausserdem auf die Werke allgemeineren Inhalts von Sievers, Sweet, Techmer, Trautmann, Vietor*).

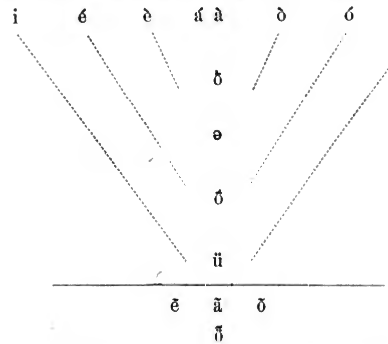
Meine Absicht dabei war, über die Aussprache der Laute als Einzellaute und in ihrer Verwendung im Satze nicht vom Standpunkt des Phonetikers, sondern von dem des Lehrers aus zu sprechen. Ich wollte die Punkte herausgreifen, welche mir im Klassenunterricht deutscher Schulen besondere Aufmerksamkeit zu erfordern scheinen, und zugleich mehr das Ergebnis praktischer Erfahrungen im Unterricht darstellen als wissenschaftliche Erörterungen geben.

*) Besonders empfehlenswert für jeden Lehrer ist das „Elementarbuch des gesprochenen Französisch von Franz Beyer und Paul Passy (Cöthen 1893)“ nebst „Ergänzungsheft“; ferner seien genannt: Franz Beyer: Das Lautsystem des Neufranzösischen“ und „Französische Phonetik“ (Cöthen). — Paul Passy: „Les Sons du Français“ (Paris, 0,75 fr.). — E. Sievers: „Grundzüge der Phonetik“ (Leipzig, 3. Aufl. 1885). — H. Sweet: „Handbook of Phonetics“ (Oxford 1877). — F. Techmer: „Phonetik“ (Leipzig 1880, 2 Bde.). — Trautmann: „Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besonderen“ (Leipzig, I. Teil 1884—86). — W. Vietor: „Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen“ (Heilbronn, 2. Aufl. 1887). — A. Rambeau: „Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht“ (Hamburg 1888, 1 M.). — P. Schumann: „Französische Lautlehre für Mitteldeutsche“ (Dresden 1884, 0,80 M.). — Sehr empfehlenswert sind die Texte in dem an erster Stelle genannten „Elementarbuch“ sowie in P. Passy's: „Le Français parlé“ (Heilbronn, 3. Auflage, 1892, 2 M.) und Felix Franke's „Phrases de tous les jours“ (Heilbronn). — Phonetische Fragen behandeln die „Phonetischen Studien“, herausgegeben von W. Vietor (jährlich in drei Heften für 11 M.), als deren Fortsetzung von Ostern 1893 an die Zeitschrift „Die Neueren Sprachen“ mit dem Beiblatt „Phonetische Studien“ erscheinen wird (jährlich 10 Hefte für 12 M.), und „Le Maître Phonétique“ (vor dem 1. Januar 1889 als: „The Phonetic Teacher“), herausgegeben von P. Passy (erscheint monatlich, Preis jährlich 2 fr.).

Die Einzellaute.

Die Vokale.

Der Unterricht wird mit Hilfe von Lauttafeln *) erteilt. Die von mir im französischen Unterricht benutzte Vokaltafel hatte anfänglich folgende Form:



Ich hatte anfangs mit Absicht diese mehr schematische Gruppierung der Vokale gewählt, um nicht durch eine mehr lautphysiologisch aussehende abzuschrecken, habe indessen seit vier Jahren die folgende Tafel in Benutzung: **)

---

*) Wir haben unsere Lauttafeln unter Mithülfe des Zeichenlehrers von geschickten Schülern anfangs in schwarzer Tusche 70 cm. hoch und 90 cm. breit herstellen lassen, jetzt schneiden wir die Lautzeichen aus schwarzem, rotem und blauem Papier aus und kleben dieselben auf weisses Zeichenpapier, das auf Pappe gezogen ist. Auf diese Weise kann sich jede Schule selbst leicht Lauttafeln für den deutschen, französischen und englischen Unterricht herstellen. Rambeau hat bei Otto Meissner in Hamburg Lauttafeln für den französischen und englischen Klassenunterricht anfertigen lassen, welche käuflich zu haben sind (alle vier Tafeln auf Papier 4 M.).

**) Für den praktischen Unterricht ist es von keiner allzu grossen Bedeutung, wie die Zeichen angeordnet sind. Die Hauptsache ist eben: Erzielung einer guten Aussprache, nicht Erwerb lautphysiologischer Kenntnisse

i .... (ü) .... (u)

é .... (ö́) .... (ó)

(ə)

è ...(ö̀)............... (ò)
ẽ á(ö̃) (õ)

à

ã

Diese (Vietor'sche) Tafel nimmt in ihrer Form mehr auf die entsprechende Zungenstellung Rücksicht, was auf keinen Fall schaden kann. Die gerundeten Laute sind durch ( ) bezeichnet; ẽ, ã, õ, ö̃, bedeuten die Mundnasenvokale. Dieselben heben sich auf den Schullauttafeln durch rote Farbe von den reinen Mundvokalen ab. Der Beschaffenheit der Lautzeichen lege ich keine grosse Bedeutung bei; die Hauptsache ist, dass die Schüler den Wert der Zeichen verstehn. Eine einheitliche Lautbezeichnung wäre allerdings wünschenswert. Es empfiehlt sich diejenigen Zeichen anzuwenden, welche im französischen Lehrbuche gebraucht sind; die oben gegebenen Zeichen entsprechen den im „Französ. Lesebuch“ von Karl Kühn angewandten*).

*) Die Bezeichnung der Aussprache in Schulbüchern hat nur dann einen Sinn, wenn der Schüler genau weiss, welche Lautwerte er unter den Zeichen zu verstehen hat. Auf die Zeichen selbst kommt es erst in zweiter Linie an; an sie gewöhnt sich der Schüler schnell; die Hauptsache ist, dass er imstande ist, einen Inhalt mit ihnen zu verknüpfen. Darüber, dass Ausspracheb ezeichnungen mit deutschen Buchstaben als irreführend durchaus zu verwerfen sind, herrscht wohl Übereinstimmung. — Die Lautzeichen, welche nicht aus einem einzigen Zeichen bestehen, sondern welche noch unterscheidende Zeichen wie ', `, ~, zur Feststellung des Lautwertes haben, besitzen gegenüber den aus einem einzigen Zeichen bestehenden (etwa ɔ für ò, S für š, ʒ für ž u. dergl.) den Nachteil, dass die Schüler bei der Schreibung des Lautzeichens den Laut dadurch falsch darstellen können, dass sie das unterscheidende Zeichen hinzuzufügen vergessen. Dieselben haben indessen den grossen Vorteil, dass sie sich leicht merken lassen.

Dass Vokaltafel und Konsonantentafel getrennt sind, beruht nur auf rein äusseren Gründen. Eine Tafel für beide gemeinsam fällt sehr gross aus. Für solche Fachgenossen, die Wert drauf legen, dass alle Lautzeichen auf ein und derselben Tafel stehn, empfiehlt sich folgende Anordnung, die ebenfalls von Prof. Victor herrührt*):

		Lippen-laute	Zahnlaute	Vorder-Gaumenlaute	Hinter-Gaumenlaute	
Verschluss	sth.	m	n	ñ		Konsonanten
	stl.	p	t		k	
	sth.	b	d		g	
Enge	stl.		f s š			
	sth.		v z r l ž j		r	
Öffnung	sth.			i (ü)	(u)	Vokale
				é (ö)	(ó)	
				(ə)		
				è (ö)	(ò)	
				ẽ ą(ö̃)	(õ)	
				à		
				â		

Die Laute auf dieser Tafel sind so angeordnet, dass diejenigen, welche mit geschlossenem Munde gesprochen werden, obenan stehen, dann folgen die Augenblickslaute, bei denen ein Verschluss durchbrochen wird, dann die Reibe- oder Enge-Laute, die wie die Nasen-Verschlusslaute in der ersten Reihe und die Vokale Dauerlaute sind. Die Anordnung ist deshalb

---

*) Prof. Victor lässt soeben bei Elwert in Marburg deutsche, französische und englische Lauttafeln in einer der obigen ähnlichen Anordnung erscheinen. Die Grösse der Tafeln ist 70 zu 85 cm.; die stimmlosen Laute sind schwarz, die stimmhaften rot, die Nasenlaute grün bezeichnet. Preis jeder Tafel nebst deutscher, französischer und englischer Erklärung 1,50 M.

besonders empfehlenswert, weil sie zeigt, wie sich neben den Mitlautern die Selbstlauter in das System einordnen. Der engste Vokal *i* steht bei *j*, mit dem er im Französischen eng verwandt ist und in das er oft übergeht

Um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, könnte man wieder die stimmlosen Laute von den stimmhaften durch die Farbe der Zeichen unterscheiden, vielleicht auch noch die Nasen- und Mundnasenlaute besonders kennzeichnen.

Die Zeichen der Vokaltafel auf Seite 16 bedeuten der Reihe nach die Vokallaute in

S*i*re, d*é*, p*è*re, t*a*rd, p*â*te, m*o*rt, m*o*t, l*ou*rd
p*eu*r
m*e*
p*eu*
p*u*r
p*ein*tre *en*trez m*on*tre
h*um*ble.

Die Laute beginnen mit dem engsten Vokal mit breiter Lippenstellung und vorderer Zungenlage, schreiten zu dem offensten Laute mit tiefster Zungenlage, dem à, vor und gehen dann zu den gerundeten Lauten bis zum engen u mit hinterer Zungenlage weiter. Zungenstellung des è mit Lippenrundung des ò giebt ö̀; Zungenstellung des é mit Lippenrundung des ó giebt ö́; Zungenstellung des i mit Lippenrundung des u giebt ü. ə steht zwischen ö̀ und ö́.

Auf die Länge oder Kürze (Quantität) der Vokale ist hierbei keine Rücksicht genommen. Die Vokale werden (mit Ausnahme von ə, das den kurzen gerundeten, „tonlosen“ Laut in m*e* bezeichnet und nur an unbetonter Stelle vorkommt) sämtlich als lange eingeübt, ganz lang ausgehalten, damit Zunge und Lippen sich recht an die vorschriftmässige Stellung gewöhnen. ə wird am besten später an Wörtern eingeübt. Es ist wichtig, dass von vorn herein auf ordentliche Lippenthätigkeit und straffe Zungenlage gehalten wird. Werden die Vokale kurz gebraucht, so bewahren sie trotzdem im Französischen ihren straffen, reinen Charakter; sie werden eben nur kürzer gesprochen. ò und ö̀ kommen im guten Deutsch nicht

lang vor, sondern nur kurz und getrübt, d. h. mit schlaffer Zunge gesprochen.

Ein Punkt, der noch nicht die genügende Beachtung findet, ist der Unterschied zwischen dem hellen, engeren á, das nach è neigt, und dem offensten Laut der ganzen Vokalreihe, dem à. Ein Auseinanderhalten beider Laute ist notwendig. Man denke nur, wie „Paris" im Munde des Franzosen klingt. Mir scheint á mindestens so nahe an è als an à zu liegen; pèrì klingt mir fast französischer als pàri. — à dagegen in pas, âme ist ein tiefer, offener Laut, der im Munde des gewöhnlichen Mannes und dialektisch sich oft noch mehr dem ò nähert. Nach Storm (Englische Philologie, Heilbronn 1881, S. 69) fassen die Engländer daher französisches „pas" gewöhnlich als ihr „paw", „patte" als ihr „pat" auf. Dass selbst gebildeten Franzosen übrigens dieser Unterschied nicht zum Bewusstsein kommt, darf uns nicht wundern oder stutzig machen. Der Grund dafür liegt eben darin, dass beide Laute durch denselben Buchstaben wiedergegeben werden und jeder von seiner Schulzeit gewohnt ist, bei allen solchen Fragen von der Schreibung auszugehen. Auf die beiden verschiedenen a-Laute muss grosse Sorgfalt verwandt werden; das mehr vorn im Munde, nach è hin liegende, palatale, mit breiterer Lippenstellung gesprochene á in *rat*, *part* darf nicht mit dem ganz offenen à in *ras*, *pas* verwechselt werden, bei dem die Mundöffnung so weit als möglich ist*).

*) In den Lehrbüchern wird gewöhnlich nur langes und kurzes a oder langes, mittleres und kurzes a unterschieden, während sowohl à als auch á lang und kurz vorkommen. Bei solchen, welche die beiden Laute auseinanderhalten, finden sich bezüglich der Kennzeichnung derselben oft die widersprechendsten Angaben. So sagt z. B. Albert Richard, Professeur de littérature comparée à l'Academie de Genève, in seinem Manuel de Prononciation, Genève 1871: A est long et fermé: I°. lorsqu'il est marqué d'un accent circonflexe. Exemples: pâle, pâtre u. s. w. . . . A est long et ouvert dans les finales—age. Ex.: rage, carnage. — —ar, de quelque manière que le son soit écrit. Ex.: char, hasard, tu pars, rare, bizarre. — Wir würden die beiden Laute grade umgekehrt benennen. Gut bezeichnet Karl Sachs in seinem Wörterbuch den Laut in las, pâte, âme als „tiefen, beinahe in der Kehle liegenden Laut, der hinten im Munde, über der Zungenwurzel, an die Gaumenwölbung schlägt", während

Leider findet sich die Trennung der beiden Laute in Lehr- und Wörterbüchern noch wenig durchgeführt, so dass dem gewissenhaften Neusprachler, der sich belehren will, kein anderer Weg offen steht, als sich die Fälle aus den lautschriftlichen Texten zusammenzusuchen. Eine geordnete Übersicht über das Verhältnis der Schreibung zur Aussprache giebt Passy im Maître Phonétique (September—Oktoberheft von 1890); diese Zusammenstellung leistet gute Dienste. Offenes à ist das bei weitem seltenere; es empfiehlt sich daher, ein Verzeichnis der Wörter mit à anzulegen *). (s. unter „Die Aussprache im Satze".)

———

„der Laut des hohen (scharfen, hellen) a (in lac, madame, vague) im Vorderteil des Gaumens, hinter der oberen Zahnreihe, liegt".

Es ist mir öfters vorgekommen, dass gebildete Franzosen, die in ihrer Aussprache die beiden a-Laute sehr wohl auseinander hielten, von dem Vorhandensein zweier Laute nichts wussten und selbst auf Befragen dasselbe nicht zugeben wollten. Sie sagten, beide Laute seien eben a, und waren sich nicht bewusst, dass sie dabei mehr an den Buchstaben als an den Laut dachten und beide nicht trennen konnten — eine Erscheinung, von der wir uns alle Tage auch bei uns überzeugen können. Man frage nur einen Deutschen etwas aus dem Gebiete der Aussprache, und man wird die erstaunlichsten Dinge zu hören bekommen. So behauptete neulich jemand alles Ernstes „mein" und „Main" enthielten verschiedenartig ausgesprochene Vokale. Der Betreffende, der nicht etwa aus der Provinz Preussen stammte, machte in seiner Aussprache selbst keinerlei Unterschied. Aber da das Schriftbild ein anderes war, bildete er sich ein, es müsse wohl auch anders lauten. Dieses Beispiel sollte uns zugleich zeigen, wie sehr Vorsicht im Verkehr mit Ausländern am Platze ist; es beweist, dass man auf ihre Äusserungen nicht zu viel geben, sondern sie selbst vielmehr nur als schätzbares „Beobachtungsmaterial" benutzen darf.

*) Ich muss gestehen, dass ich bis vor einigen Jahren auch nicht genügenden Wert auf die scharfe Scheidung der beiden Laute gelegt habe. Nachdem ich aber seit mehreren Jahren, besonders während meines letzten Aufenthaltes in Paris im Winter 1891/92, auf die Aussprache der beiden a mehr geachtet, erscheint mir doch der Unterschied zwischen geschlossenem á und offenem à sehr merklich. Beim Anhören von Predigten, Reden, Vorträgen, Vorstellungen und Verhandlungen habe ich mir mehrfach die Wörter nach á und à getrennt aufgeschrieben, wie ich sie hörte, und war nie zweifelhaft, welcher Reihe die einzelnen Wörter zuzuteilen waren. Ein späterer Vergleich der gesammelten Fälle mit lautschriftlichen Texten sowie eine Durchsicht derselben durch Paul Passy zeigte, dass die Fälle richtig bestimmt waren.

é und è müssen genau auseinander gehalten werden. In vielen Gegenden herrscht die Neigung vor, das è nicht offen genug zu geben.

Auf rege Lippenthätigkeit ist besonders bei den gerundeten Vokalen ɔ, ó, u; ö̀, ə, ö́, ü zu achten. Dieselbe ist bei den entsprechenden deutschen Lauten in vielen Gegenden eine recht matte und nähert sich mehr derjenigen der Engländer; fast überall in Deutschland ist sie geringer als im Französischen.

Wir sehen, dass durch diese Vokalübungen Zunge und Lippen in eine strengere Zucht genommen werden als im Deutschen. Sie stellen daher, auch ganz an und für sich betrachtet, eine recht heilsame „Sprechgymnastik" dar.

Auch der Laut ə giebt zu Bemerkungen Anlass. Ich erblicke in ihm eine andere Quelle von Fehlern unserer Schulaussprache. Die Stellung, die er auf der Tafel einnimmt, zeigt, dass er zu den gerundeten Lauten gehört. Er ist noch enger als ö̀, neigt also etwas mehr nach ö́ hin, ohne ganz so eng zu sein, wird aber mit schlaffer Zunge gesprochen. Der Grund zu fehlerhafter Aussprache ist wie immer im Deutschen zu suchen. Wir haben die Neigung, den Laut des unbetonten e in Güt*e*, Lieb*e*, Feu*e*r ins Französische zu übertragen. Dieser deutsche e-Laut ist landschaftlich verschiedenartig; wohl stets aber fehlt ihm das dem Französischen eigentümliche Mass an Lippenrundung; das französische ə ist mehr ö als e oder ä. Man wird es richtig treffen, wenn man noch über die Enge des Lautes ö́ hinausgeht, in welchen es übrigens an betonter Stelle übergeht (z. B. in Formen wie dites-*le*; so findet sich häufig betontes que: Ch. stipule qu'il ne veut point se fier à ses délais et *que*, moyennant quelque chose de plus, il ne veut point qu'il sorte de chez lui que sa livrée ne soit faite". Passy, Le Français parlé. 2. Aufl. S. 42/44).

Der ə-Laut ist m. E. derjenige Laut, der sehr dazu beiträgt, unserer deutschen Schulaussprache, selbst in Nord-Deutschland, wo die Aussprache der Konsonanten befriedigt, ihr unfranzösisches Gepräge aufzudrücken, und an dem selbst Deutsche mit guter Aussprache als solche erkannt werden *).

*) Er nimmt, wie P. Passy hervorhebt, eine Mittelstellung zwischen

Ich füge einige Worte über die **E i n ü b u n g** der Laute hinzu. Die **L a u t t a f e l** hängt vor der Klasse. Die Lautzeichen sind so gross und deutlich, dass jeder Schüler sie bequem erkennen kann. Der Lehrer spricht nun die einzelnen Laute recht deutlich und lang angehalten vor, indem er mit dem Stock auf das betreffende Lautzeichen weist, und lässt alle Schüler im Chor mit mässig lauter Stimme nachsprechen, so lange bis er das Zeichen zum Aufhören giebt. Abwechselnd nimmt er auch einzelne Schüler an die Reihe, im allgemeinen überwiegt aber bei dieser ersten Einführung in die Aussprache geregeltes Chorsprechen, damit jeder Schüler so oft als möglich Gelegenheit hat den vorgesprochenen Laut nachzuahmen.

Bei dem Chorsprechen muss darauf gesehen werden, dass jeder einzelne mit der Aufmerksamkeit und Anspannung mitwirkt, als ob er allein spräche. Alle setzen vollständig **g l e i c h z e i t i g** auf das gegebene Zeichen ein, sprechen mässig laut mit gleicher Tonstärke und in derselben Tonhöhe, halten gleich lange aus und setzen alle gleichzeitig auf das gegebene Zeichen ab. Auf diese Weise werden Fehler einzelner leicht bemerkt. Dass das Chorsprechen in gedankenloses **M i t s p r e c h e n** ohne geistige Spannung ausarte, wird der Lehrer verhindern können.

Von grosser Wichtigkeit ist es auch, dass der Lehrer immer wieder von neuem vorspricht. Ohr und Sprachwerkzeuge des Schülers brauchen Zeit, sich an den fremden Laut zu gewöhnen. Wo es der Lehrer für ratsam hält, giebt er die nötigen phonetischen Hilfen.

Ich übe den Schülern zu den Lauttafeln keine Musterwörter ein, da ich möglichst bald nach gegebener erster Grundlage, d. h. nach vorbereitender Durchnahme aller Einzellaute, zu zusammenhängendem Sprachstoff übergehe, an dem die Laute

sämtlichen Vokalen ein: er ist palatal: die Mehrzahl der anderen französischen Vokale ist palatal (7 gegen 4); er ist gerundet: die Mehrzahl der anderen französischen Vokale ist gerundet (6 gegen 5). Er wird also für einen französischen Mund am leichtesten auszusprechen sein, und in der That haben die anderen unbetonten Vokale die Neigung sich in diesen ə-Laut aufzulösen. (Vergl. Je faisais = žə fəzè, monsieur statt = mòsjő: məsjő oder msjő. Vergl. dazu den entsprechenden, vom französischen verschiedenen, englischen ə-Laut, der auch in unbetonten Silben eine so grosse Rolle spielt.)

an sich und in ihrer Verbindung zu Laut- und Sinnganzen weiter geübt werden. Solche Musterwörter von vorn herein üben zu lassen, halte ich auch deshalb für nicht recht angebracht, weil sie Laute enthalten (hier Konsonanten), die noch nicht durchgenommen sind und daher nicht richtig nachgeahmt werden würden.

Wenn die Schüler die einzelnen Mundvokale leidlich gut treffen und wissen, worauf es ankommt, — bei uns machen á, à, ò, ó, u, ö́, ö̀, ü Schwierigkeiten — werden Übungen angestellt im Aussprechen mehrerer Vokale hinter einander. Diese Übungen wie auch diejenigen mit den Einzellauten werden später am Beginn jeder Stunde fortgesetzt, auch in erweiterten Zusammenstellungen.

Ich habe noch nichts von dem Fehlen des Stimmbänder-Verschlusslautes (Knackgeräusches) beim Anlauten der Vokale gesagt, das dem Französischen in zusammenhängender Rede eigentümlich ist (leiser Vokaleinsatz). Im Deutschen bringen wir dieses Knackgeräusch, das beim Öffnen der Stimmritze entsteht, beim Einzelvokal meist hervor (fester Vokaleinsatz); in zusammenhängender Rede jedoch bei vokalisch anlautenden Wörtern bei weitem nicht immer; im Französischen hört man es nur selten, z. B. in Ausrufen wie ah, oh, aha. Das Aussprechen des französischen Vokals bei schon geöffneter Stimmritze ohne dieses „Geräusch" liefert die notwendige Vorbedingung für das Überziehen, das Zusammenschweissen der Wörter innerhalb eines Lautganzen.

Bis vor einigen Jahren hatte ich von diesem leisen Vokaleinsatz weder im französischen noch im englischen Anfangsunterricht gesprochen. Ich hatte von dem Aussprechen der Einzelvokale für das Überziehen weniger Erfolg erwartet als von dem Einüben von Vokalreihen und später im Text von Sinnganzen, in denen das Gesetz der Bindung zur Ausführung gebracht ist. Es wurden bei diesen Übungen mehrere Vokale gebunden hinter einander gesprochen: zwei beliebige (i—é, é—è, é—á, é—à, é—ò, é—ó, é—u, é—ö́, é—ö̀, é—ü, i—è, è—i, u—á, ö́—à, ü—ó . . . .) oder zwei, welche dieselbe Zungen- bezw. Lippenstellung haben, aber verschiedene

Lippen- bezw. Zungenstellung (i—ü, ü–i, é—ö́, è—ö̀, ö̀—ò, ö́—ó, ü—u) oder drei derartige (i—ü—u, é—ö́—ó, è—ö̀—ò) oder die ganzen Reihen: i—é—è—á—à; à—ò—ó—u; à—ö̀—ö́—ü; à—á—è—é—i u. s. w.*), wobei der Übergang zum neuen Vokal ohne Absetzen der Stimme auf ein Zeichen des Lehrers stattfindet.

Nach dem Erscheinen der ersten Auflage dieser Schrift habe ich indess bei einer Klasse, die ich von unten herauf führe, den Versuch gemacht, von Anfang an auch den Einzelvokal an sich ohne Knackgeräusch von den Schülern hervorbringen zu lassen. Der Versuch gelang. Man kann sehr wohl durch sorgfältiges Vorsprechen den kleinen Schülern schon das Wesen des Knackgeräusches verdeutlichen und sie zum richtigen Anlauten des französischen Mund- und Mundnasenvokals führen: Man weist die Schüler an, den Mund für einen bestimmten Vokal einzustellen, z. B. so als ob man à sprechen wollte, aber nicht gleich mit dem Stimmton einzusetzen, sondern erst leise (durch die nun geöffnete Stimmritze hindurch) zu hauchen und dann erst den Stimmton ertönen zu lassen**).

Hand in Hand mit diesen Übungen im Aussprechen der französischen Laute geht die Übung im richtigen Auffassen derselben. Man spricht den Schülern einen Vokal vor und lässt sie bestimmen, welcher Laut es war. Die Bestimmung wird sich hauptsächlich bei den Vokalen darauf zu erstrecken haben, ob der vorgesprochene Laut geschlossenes é oder offenes è war, á oder à, ó oder ò, ö́ oder ö̀, denn der Schüler muss dazu angeleitet werden, diese Laute sehr genau auseinander zu halten. Die Bestimmung seitens des Schülers geschieht in der Weise, dass er angiebt, der vorgesprochene Laut ist geschlossenes é oder offenes è u. dergl., oder dass er an der Lauttafel auf das betreffende Lautzeichen zeigt. Diese letztere Art den Laut zu bestimmen kann erst nach Verlauf von einigen

---

*) Vergl. A. Lange's bemerkenswerte Ausführungen in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur, VIII. Bd.

**) Auch Kollege Prof. Dr. G. Wendt in Hamburg spricht (einer Mitteilung vom Jahre 1889 zufolge) „schon sehr früh von dem leisen Vokaleinsatz und findet, dass das Verständnis bezw. das Ohr dafür da ist“.

Stunden eintreten, nachdem durch fortgesetzte mündliche Übung und gleichzeitige Anschauung der Lautzeichen diese sich als die Bilder der von den deutschen verschiedenartigen, französischen Laute den Schülern eingeprägt haben.

Statt die Vokale an sich vorzusprechen, kann der Lehrer beliebige W ö r t e r vorsprechen und die Schüler die darin enthaltenen Vokallaute in der angegebenen Weise bestimmen lassen.

Im Anschluss an die Vokaleinübung ist auch vorbereitende Einübung d e r Lautverbindungen am Platze, die bald als Diphthonge oder als Halbvokal + Vokal oder als Konsonant gewordener Vokallaut + Vokal bezeichnet werden. Ich meine die Lautverbindungen in Wörtern wie b*ie*n (bjẽ), r*oi* (rŭȧ), l*ui* (lü̆i). Die drei engsten Vokale i, u, ü, die, wie die obige grosse Lauttafel veranschaulicht, an der Grenze der konsonantischen Engelaute stehen, werden in dieser Verbindung m. E. zu wirklichen Konsonanten. Die Einübung dieser Laute geschieht aber am besten im Anschluss an die entsprechenden Einzelvokale, und dies ist auch der Grund, weshalb davon abgesehen ist, sie bei den Konsonanten mit aufzuführen. B e y e r und P a s s y bezeichnen sie mit j, w und ɥ*). Von Vorteil ist es, solche Lautver-

---

*) Fasst man diese Lautverbindungen als Diphthonge auf, so bilden sie steigende Diphthonge, d. h. solche, bei denen der erste Bestandteil unbetont ist, während der zweite den Ton hat. (Die Lautverbindungen in trav*ail*, bat*aille*, bout*eille* kann man dann entsprechend als fallende Diphthonge bezeichnen.) Im Französischen finden sich nur die drei engsten Vokale i, u und ü in solcher Verwendung an unbetonter Stelle vor betonten Vokalen. Nun ist aber die Mundstellung bei i, u, ü eine so enge, dass die Laute schon etwas von der Eigentümlichkeit konsonantischer Reibelaute an sich haben (vergl. die Laute in ép*i*, déb*it*; part*out*; je ne l'ai pas v*u*). Geht man nun ganz schnell über dieselben hinweg und auf einen betonten Vokal über, doch so, dass i, u, ü, obwohl unbetont, vollkommen richtig, eng und ungetrübt (straffe Zungenhaltung) ausgesprochen werden, so tritt der konsonantische Charakter der engen Vokale noch mehr zu Tage. Deshalb bezeichnen einige diese kurzen, nicht silbenbildenden Laute als Halbvokale, andere gehen entschiedener zu Werke und behandeln sie als vollkommene Konsonanten und behaupten, dass die französische Sprache keine Diphthonge kennt. (Man muss dabei jedoch absehen von gewissen Fällen, in denen Diphthonge dadurch entstehen, dass ein unbetontes vokalisches Wörtchen vor einem mit einem Vokale anfangenden Worte steht: *et en*core, *à Ou*chy, *à A*ngers, il *a ou*vert.

bindungen wie ĭé, ĭõ, ĭẽ, ĭã, ĭő . . .; ŭá, ŭà; ü̆é, ü̆i-, ü̆ő . . . . von Anfang an sorgfältig einzuüben. Besonders die Lautverbindung ü̆i in Wörtern wie l*ui*, p*ui*s, r*ui*ne macht deutschen Schülern grosse Schwierigkeit und erheischt ganz besondere Aufmerksamkeit und Übung. Die Schüler sind gar zu sehr geneigt, in l*ui* den ersten Bestandteil ü getrübt zu sprechen und den zweiten offener, also auch getrübt, zu geben, so dass l*ui* fast wie L*oui*s (nach deutscher Aussprache) klingt.

Die vier Mundnasenvokale werden am besten in engem Anschluss an die entsprechenden vier offensten Vokale è, à, ò, ö̀ eingeübt, da Zungen- und Lippenstellung und Mundöffnung bei beiden Arten von Vokalen ganz dieselben sind und nur der Weg, welchen der Luftstrom einschlägt, ein anderer ist, indem er beim Nasalvokal durch Nase und Mund entweicht. Von phonetischen Angaben betreffs der Haltung des Gaumensegels, das den Weg des Luftstroms bestimmt, verspreche ich mir keinen Erfolg. Das örtliche Gefühl des Schülers, an das man sich betreffs der Lippen- und Zungenhaltung wenden kann, versagt hier. Nur fleissiges Vorsprechen und anhaltende Übung können Früchte tragen, ausserdem die Erkenntnis des Schülers, dass der Mundnasenvokal ein reiner Vokal sein muss, der nichts Konsonantisches haben darf. Bei uns stellt sich tadellos

---

Vergl. P. Passy: Les Sons, S. 37 Anm. 1.) So wird also in der Aussprache der meisten Franzosen i vor betontem Vokal zum Laute des erweichten l (j in unserer Lauttafel), u wird ein konsonantischer Laut ähnlich dem englischen Laut in *wh*ich, entsprechend wird ü konsonantisch; und zwar ist der konsonantische Laut stimmhaft nach stimmhaften Konsonanten, stimmlos nach stimmlosen. Also wird j in bien (bjẽ) stimmhaft wie deutsches j, j in pion (pjõ) stimmlos ähnlich dem deutschen „ch" in „i*ch*", ebenso ŭ stimmhaft in bois (bŭà), stimmlos in poids (pŭà); ü̆ stimmhaft in buis (bü̆i), stimmlos in puis (pü̆i) Dieser Unterschied zwischen stimmlos und stimmhaft braucht bei der Einübung der Laute nicht berücksichtigt, die Schüler brauchen gar nicht auf denselben hingewiesen zu werden, denn die Stimmlosigkeit bezw. Stimmhaftigkeit ergiebt sich ganz von selbst aus dem Charakter des vorhergehenden Konsonanten (wie auch im Deutschen: vergl. norddeutsch Scheusal und Schicksal). Deshalb werden sie auch in der Lauttafel nicht besonders ausgedrückt; ich schreibe j (ĭ), ŭ, ü̆ für die konsonantisch gewordenen Laute.

reine vokalische Aussprache bei zahlreichen Schülern erst nach wochen-, ja monatelanger Übung ein.

Ich spreche à—ã gebunden und lang gezogen vor und lasse im Chor nachsprechen; ebenso è—ẽ, ò—õ, ö—ö̃. Der Übergang erfolgt auf ein gegebenes Zeichen, ebenso das plötzliche Abbrechen des Nasalvokals. Letzteres soll dazu beitragen, den Schüler zu verhindern, den Laut in konsonantisches ŋ (ng) übergehen zu lassen. Denselben Zweck verfolgt auch das lang ausgehaltene *) Sprechen. Der Schüler, der den Fehler begeht, den konsonantischen Nasenlaut ŋ zu sprechen, wird seinen Irrtum gewahr werden, wenn man ihm zum Bewusstsein bringt, dass der Laut, den er aushält (ŋ, also ẽ = *eng*), nichts Vokalisches an sich hat **). Der norddeutsche Schüler hat eben die Neigung die Zunge zurückzuziehen; dadurch wird der Mundverschluss des ŋ hergestellt, und um den reinen Vokal ist es geschehen. Ich habe Schüler gehabt, die nur durch gewaltsames Festhalten der Zunge zum Nasalvokal geführt wurden. Sie hielten sich vor dem Spiegel mit irgend einem passenden Gegenstande die Zunge in der Lage des Mundvokals fest und versuchten nun andauernd den Laut zu finden. Lang fortgesetzte Übung ist notwendig, aber mit der Zeit kann es doch jeder lernen, wenn man ihm ausserdem den französischen Laut immer wieder richtig vorspricht.

*) Schon der verstorbene Albert Richard in Genf empfiehlt (Manuel de Prononciation. Genf 1871. S. 43) das langausgehaltene Sprechen der Nasalvokale für diejenigen Südfranzosen, welche den Konsonanten n hören lassen. Er sagt: „Le retentissement de l'n se corrige facilement, si l'élève s'exerce quelque temps à prononcer un son nasal jusqu'au point de perdre le souffle; à dire, par exemple, long . . . . temps . . ." . . . Er fügt hinzu: „Le moyen, qui semble burlesque (!) au premier abord, est pourtant infaillible, si l'élève a quelque peu de persévérance".

**) Ein einfaches Mittel zu merken, ob man den französischen Nasalvokal oder den deutschen Nasenlaut in „*eng*" spricht, ist das folgende: Man hält die Nase zu. Dann kann nach der oben gegebenen Erklärung der französische Laut weiter gesprochen werden, da bei ihm die Luft durch Mund und Nase entweicht; der deutsche Laut verstummt.

Die Konsonanten.

Die K o n s o n a n t e n t a f e l hat folgende Form:

	Nasenlaut	l- Laut	r- Laut	Reibelaute		Verschlusslaute	
	stimmhaft	stimmhaft		stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft
Lippen-Laute	m					p	b
Lippen-Zahn-Laute . .				f	v		
Zahn-Zungen-Laute . .	n	l	r	s	z	t	d
Vordergaumen-Zungen-L.				š	ž		
Vordergaumen-Laute . .	ñ				j		
Hintergaumen-Laute . .			r			k	g

Die Zeichen bedeuten der Reihe nach die konsonantischen Laute in

*m*on					*p*as	*b*as
			*f*in	*v*in		
*n*on	*l*ong	*r*at	*s*el	*z*èle	*t*oit	*d*oigt
			*ch*ez	*j*'ai		
campa*gn*e				vo*y*age		
		*r*at			*qu*and	*g*ant.

Die Dauerlaute sind hier vorangestellt, die Augenblickslaute an die letzte Stelle gesetzt. Dies ist aus Gründen der Zweckmässigkeit geschehen: Der Unterschied zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten, auf den es vor allem ankommt, lässt sich an den Reibelauten ungleich besser klar machen als an den Verschlusslauten, da man erstere aushalten kann, so lange der Atem reicht. Dies ist für die Einübung von Wichtigkeit. Die stimmhaften Laute sind den stimmlosen nachgestellt, da sie sich, mathematisch ausgedrückt, zusammensetzen aus den entsprechenden stimmlosen Lauten + dem Stimmton.

Es erhellt schon hieraus, dass d e r H a u p t z w e c k d e r g a n z e n Ü b u n g der ist, d e m S c h ü l e r s o s c h n e l l a l s

möglich den Unterschied zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten zum Verständnis zu bringen. Die nord- und ostdeutschen Fachgenossen haben in dieser Beziehung eine beneidenswert leichtere Arbeit; ihre Schüler bringen diesen Unterschied in ihrem Deutsch schon mit in die Schule, während unsern Schülern das Gefühl für Stimmlosigkeit und Stimmhaftigkeit vollständig abgeht und erst neu geschaffen werden muss. Man macht sich im Norden und Osten vielfach gar keine rechte Vorstellung, bis zu welchem Grade das Unterscheidungsvermögen mangelt. Da in der Muttersprache mittel- und süddeutscher Schüler die Verschlusslaute p, b; t, d; k, g *) und die Reibelaute s und z (reissen und reisen) nicht auseinander gehalten werden, sondern in der Aussprache in ein und denselben Laut zusammenfallen, der von beiden etwas an sich hat, (er ist stimmlos aber weich), so geht den betreffenden nicht blos das Vermögen ab, die Laute richtig nachzuahmen, sondern auch überhaupt einen Unterschied zu merken **). Mit Hilfe der Nachahmung allein würde der Lehrer also hier nicht weit kommen. Wenn irgend wo, so muss hier die Phonetik eintreten.

Nimmt man hinzu, dass ausser den eben genannten Lauten die meisten Deutschen auch den Reibelaut v anders als im Französischen sprechen und f nicht fest und deutlich genug hervorbringen, dass deutsches š mit anderer Mundstellung hervorgebracht wird, dass ž in mittel- und süddeutschen Mundarten auch bei Fremdwörtern nicht vorkommt, dass r häufig ein dem „ch“ ähnlicher Laut ist (Flur = Flug, Pflug, Fluch),

---

*) Daher das bekannte sächsische und anderweitige Buchstabieren mit „hartem t“ und „weichem t“.

**) Bezüglich des Nichtmerkens vergl. S. 5 und 6. — Eine ganze Reihe mitteldeutscher Kollegen sagten mir unabhängig von einander, sie könnten zwischen stimmlosem s und stimmhaftem z keinen Unterschied hören; einige glaubten gar nicht, dass es „zwei verschiedene s“ gebe; es hätte ihnen noch keiner dieselben so vorsprechen können, dass sie einen Unterschied hören konnten. Einer war der Meinung, „die zwei s“ lebten nur in der Vorstellung einiger eifriger Phonetiker. — Ich kann hinzufügen, dass die betreffenden Kollegen, nachdem sie angefangen sich für die Sache zu interessieren, nach längerer Übung jetzt vom Dasein „zweier s“ überzeugt sind.

dass j sich vielfach landschaftlich nur stimmlos vorfindet, dass endlich auch m und n*) wie alle stimmhaften deutschen Konsonanten selbst im reinsten Deutsch nicht gleich stimmhaft angelautet werden, sondern stimmlos beginnen oder ganz stimmlos sind, und dass ñ im Deutschen unbekannt ist, — so bleibt in gewissen Gegenden nur das l als der Laut übrig, den der Schüler von allen seinen Konsonanten ohne weiteres in das Französische hinübernehmen darf — vorausgesetzt dass sein deutsches l auch wirklich das gute helle deutsche l ist und nicht wie in gewissen Landstrichen das dem Englischen ähnliche vollere und dunklere. Dazu kommt noch, was von grosser Wichtigkeit ist, dass bei den stimmhaften Konsonanten selbst in den Landschaften, in denen dieselben nach deutscher Art gut stimmhaft gesprochen werden, der Stimmton doch nicht in dem Masse stark mitwirkt wie im Französischen. Wir dürfen also getrost behaupten: im grössten Teil von Deutschland sind fast alle französischen Konsonanten neu einzuüben, in einigen Gegenden sämtliche.

Dieser Umstand scheint mir genügend für die Notwendigkeit lautlichen Unterrichtes zu sprechen. Gegen den Einwand: „Ja, so genau braucht man es aber auch mit der Aussprache nicht zu nehmen!“ oder „Man muss nicht zu viel Wert auf die Aussprache legen!“ wird wohl niemand eine ernste Widerlegung erwarten.

Der Grundsatz, dass wir da, wo die Nachahmung allein nicht zum Ziele führt, dem Schüler durch ausführbare phonetische Angaben zu helfen suchen, wird auch bei den Konsonanten zur Anwendung zu bringen sein. Zunächst suchen wir ihm ein Mittel an die Hand zu geben, wie er sich den stimmhaften Laut im Unterschiede vom stimmlosen selbst herstellen kann. Wir lassen ihn f oder š lang aushalten und dabei die Finger an den äusseren Kehlkopf („Adamsapfel“) legen: er wird bei der Berührung nichts Besonderes spüren. Sodann lassen wir

*) m wird auch abgesehen davon in manchen Landschaften nicht ganz sorgfältig gesprochen, sondern mit nur schlaffem Lippenverschluss. Daher die häufige Verwechslung von m und n im Auslaute (mit seine*n* Bruder), die in Gegenden mit besserer Lippenthätigkeit nicht so häufig ist.

ihn m auf diese Weise hervorbringen: er wird mit den Fingern ein Erzittern des Kehlkopfes bemerken. Wir erklären ihm, dass dieses Erzittern von den schwingenden Stimmbändern herrührt, dass man den hierdurch erzeugten Ton, der v von f, z von s, ž von š, b von p, d von t, g von k unterscheidet, den Stimmton nennt, und dass man Laute mit Stimmton als stimmhafte, solche ohne Stimmton als stimmlose Laute bezeichnet. Der Schüler wird so in den Stand gesetzt, selbst zu entscheiden, ob ein von ihm hervorgebrachter Laut stimmlos oder stimmhaft ist und wird nun finden, dass sämtliche Vokale stimmhaft sind. Zur Abwechslung kann man ihm zur Ermittlung der Stimmhaftigkeit auch die anderen bekannten Wege angeben: das Auflegen der flachen Hand auf den Kopf, das Zuhalten der Ohren mit beiden Händen; in beiden Fällen macht sich bei den stimmhaften Lauten ein Mitschwingen der ganzen Schädelwand fühlbar. Weiter kann man ihn aus dem Wesen der stimmhaften Laute und der Art der Tonbildung beim Gesang folgern lassen, dass man nur mit stimmhaften Lauten (am besten mit den reinen stimmhaften Lauten, den Vokalen) Melodien singen kann, mit stimmlosen nicht.

Durch fortgesetzte Übung und fortgesetztes Vorsprechen wird er nach einiger Zeit auch imstande sein die Art des Lautes mit blossem Ohr zu erkennen.

Ferner weist man den Schüler an, die stimmlosen Laute kräftiger als die stimmhaften hervorzubringen, die stimmlosen „hart“, die stimmhaften „weich“; sämtliche Konsonanten straffer, fester, als es im Deutschen im allgemeinen geschieht. Wir sehen somit, dass auch hinsichtlich des Konsonantismus die französische Sprache die Sprachwerkzeuge in eine tüchtige Zucht nimmt *).

*) Aus diesem Gesichtspunkte heraus ist von Schul-Phonetikern (so von Lange in Hamburg) die Ansicht ausgesprochen worden, dass das Französische unbedingt die fremde Sprache bleiben müsse, die dem Schüler als erste gelehrt werde. Ich möchte mich dem nicht ganz anschliessen und zu erwägen geben, ob dieser rein phonetische Standpunkt so schwer ins Gewicht fallen soll. Ein Versuch mit Englisch als Anfangssprache, wie Vietor und andere wollen, scheint mir vielversprechend.

Bezüglich der einzelnen Laute beschränke ich mich auf wenige Bemerkungen.

m und n sind mit kräftig mitklingendem Stimmton einzuüben und später bei der Verwendung der Laute in Wörtern und in Sätzen ist darauf zu halten, dass sie mit ordentlich mittönendem Stimmton hervorgebracht werden, was im Deutschen entweder nicht in dem Masse oder überhaupt nicht geschieht. In „mein“, „nein“ haben wir vielfach vollständig stimmlose m und n; ganz anders im Französischen.

Den Laut ñ pflege ich als Einzellaut nicht üben zu lassen, sondern stelle ihn vorläufig zurück, bis die anderen Laute genügend geübt sind und er im Worte auftritt; dann macht bei sorgfältigem Vorsprechen seine Einübung keine grossen Schwierigkeiten. Sehr unschön ist die falsche Aussprache, welche man vielfach noch auf deutschen Schulen findet und die darin besteht, dass man den Vokal vor ñ kurz ausspricht, die Silbe durch n schliesst und im Inlaut die neue Silbe mit j anlautet, im Auslaut jə nachklingen lässt, also gagner = gán-jé, Champagne = šäpán-jə statt gà.ñé, šäpá.ñ.

Über l als Einzellaut ist abgesehen von dem auf Seite 31 Erwähnten weiter nichts zu sagen. Im Worte ist darauf zu halten, dass wie bei m und n der Stimmton kräftig mitwirkt, kräftiger als im Deutschen. Von dem Verhalten des l und r im Auslaut wird später die Rede sein.

r verhält sich im Französischen im allgemeinen wie im Deutschen. Auch dort verdrängt das Zäpfchen-r als das bequemere immer mehr das Zungen-r; auch dort wird Zungen-r für das edlere gehalten und daher auf der Bühne, beim Gesang und von Schönrednern bevorzugt; auch in Frankreich endlich findet man dieselben Unarten bei der Aussprache des Lautes wie bei uns. In der Schule kann es nicht unsere Aufgabe sein, das dramatische Zungen-r wieder allgemein einführen zu wollen; es genügt, wenn erreicht wird, dass r als Zungen- oder Zäpfchen-Zitterlaut gesprochen wird*).

*) Nach Passy ist Zungen-r in Frankreich noch allgemeiner verbreitet, als man gewöhnlich annimmt. Er sagt in Boyer's Phonetik S. 165/166: „Ich bin jetzt zu der Überzeugung gekommen, dass r_1 (Zungen-r) für das

f und v sind in der Enge zwischen Unterlippe und oberen Schneidezähnen hervorzubringen, während v in Mittel- und Süddeutschland als Doppellippenlaut gesprochen wird, der von dem französischen, norddeutschen und englischen Laute verschieden genug klingt. Bei der Einübung lasse man auf der Anfangsstufe die Oberlippe mit dem Finger leicht in die Höhe heben, um den Doppellippenlaut zu verhindern, dann ergiebt sich die dem Französischen eigentümliche Enge von selbst, und der französische Laut wird bei sorgfältiger Übung im Unterschied von dem mitteldeutschen leicht erkannt und zur Gewohnheit werden. Bei diesen wie bei den anderen Reibelauten s, z, š, ž, ist streng darauf zu achten, dass die Laute straff und kräftig hervorgebracht werden und dass bei den stimmhaften Lauten der Stimmton sofort beim Beginn des Geräuschlautes einsetzt, nicht später wie im Deutschen.

Auch bei s und š ist festes, kräftiges Artikulieren notwendig, besonders notwendig in Gegenden, wo der stimmlose weiche s- und š-Laut vorherrscht. Auf recht reinen und kräftigen, stimmhaften Ansatz muss man bei z und ž halten, den Lauten, die Mittel- und Süddeutschen wohl die bedeutendsten Schwierigkeiten machen. Diese Reibelaute müssen auf der Unterstufe in jeder Stunde geübt werden. Bei š und ž ist noch zu beobachten, dass sie nicht mit so starker Lippenvorstülpung wie meist im Deutschen (wo sich übrigens auch landschaftlich grosse Verschiedenheiten zeigen) erzeugt werden; im Französischen nimmt die Zunge eine etwas veränderte, mehr vorgeschobene Stellung ein, und die Laute klingen heller und schärfer.

Landesfranzösisch noch mustergültig ist, weil es von den meisten Franzosen gebraucht wird. Im Congrès d'Instituteurs, im September 1887, welchem 2400 Schullehrer aus allen Gegenden Frankreichs beiwohnten, war die Herrschaft des Zungen-r unangegriffen; der Vorstand der pädagogischen Sektion und wenigstens drei Viertel der Redner gebrauchten r_1. Auch andere Fälle hab' ich bemerkt. Südwestlich von Paris beginnt die r_1-Gegend schon in einer Entfernung von sechs Stunden. Demnach wäre r_2 (Zäpfchen-r) als eine blosse Eigentümlichkeit des Pariser Dialekts und mancher anderer, meist Stadtdialekte, anzusehen. Freilich gewinnt es Boden. Doch scheint mir das Verschwinden des r_1 noch sehr fraglich und jedenfalls fernstehend zu sein." — Wenn man aus diesen Beobachtungen einen Schluss ziehen darf, scheint das Zäpfchen-r in Deutschland schon weitere Fortschritte gemacht zu haben als in Frankreich; oder darf man annehmen, dass die französischen Lehrer sich besonders des Zungen-r's befleissigen?

j braucht man als Einzellaut nur stimmhaft, und zwar mit nicht allzu starkem Reibegeräusch, einzuüben; den entsprechenden stimmlosen Laut, der im Französischen auch vorkommt und nach stimmlosen Konsonanten seine Stelle hat (p*i*ed, t*i*ens), kann man als Einzellaut vernachlässigen; er ergiebt sich in solchen Verbindungen ganz von selbst.

Der Hauchlaut h ist in die Lauttafel nicht mit aufgenommen, obwohl er dem Französischen nicht ganz fremd ist. Er ist viel schwächer als im Deutschen und darf im Anfangsunterricht unberücksichtigt bleiben. Deutlicher wahrnehmbar wird er besonders in der Gemütserregung. So kann man auf der Bühne Je vous *h*ais! mit sehr deutlichem h hören; auch bei starkem und plötzlichem Hervorstossen vokalisch anlautender Wörter zeigt er sich oft sehr vernehmlich, so z. B. in den militärischen Befehlen: portez — (*h*)armes!

Die Verschlusslaute schliesslich werden mit der Lippenstellung des ə, also mit gerundeten Lippen, eingeübt; p, t, k vollständig stimmlos und hart; b, d, g stimmhaft als bə, də, gə und weich. Am Anfange werden wahrscheinlich die meisten Schüler die „harten" stimmlosen Laute, p, t, k, besonders wenn sie mit starkem Luftstrom vorgesprochen werden, unwillkürlich mit folgendem h-Laut sprechen, wie das im Deutschen üblich ist; also *p*ère = p^hèr, *t*emps = t^hã, *c*ar = k^hár. Diese Ausspracheweise liegt dem Deutschen sehr nahe. Ich halte es f ü r d e n A n f a n g für das Wichtigste, dass die Laute recht scharf und stimmlos hervorgebracht werden und meine, man könne dabei zunächst diesen Hauchlaut, der im Französischen unstatthaft ist, mit in den Kauf nehmen und erst dann daran gehen, ihn wieder wegzuschaffen, wenn der Laut im übrigen fest und sicher erfasst ist. In Norddeutschland, wo diese Laute kaum Schwierigkeiten machen, kann man gleich auf Vermeidung des h-Lautes halten, von dessen Vorhandensein der Schüler sich übrigens leicht überzeugt. Bei b, d, g genügt es nicht, den Stimmton gleichzeitig mit dem Geräuschlaute einsetzen zu lassen. Man muss die Laute so einüben, dass man den Stimmton schon erklingen lässt, während der Mund bis vorn an den Verschluss, der dann durchbrochen wird, wie

ein Luftbehälter mit Luft gefüllt wird. Dies dauert bei b naturgemäss am längsten und bei d wieder länger als bei g, da bei b der zu füllende Raum am grössten, bei g am kleinsten ist. Man lässt dem stimmhaften Verschlusslaut den Blählaut vorhergehen *). Durch dieses Verfahren wird der Unterschied zwischen p und b, t und d, k und g noch fühlbarer. Die sorgfältige Einübung auch dieser Laute ist für eine leidliche französische Aussprache von hoher Wichtigkeit.

Die Einübung der Konsonanten erfolgt wie diejenige der Vokale. Der Lehrer spricht vor, indem er mit dem Zeigestock auf das betreffende Lautzeichen weist; dann lässt er die ganze Klasse nachsprechen, nach Bedürfnis auch einzelne. Am besten lässt man im Anfange immer die zusammengehörigen stimmlosen und stimmhaften Laute hinter einander sprechen, die Augenblickslaute auf das Zeichen des Lehrers, die Dauerlaute so lange ausgehalten, bis der Lehrer abwinkt.

Sind die Laute einigermassen eingeübt, so spricht der Lehrer beliebige Konsonanten vor und lässt dieselben vom Schüler als stimmlose oder stimmhafte bestimmen; nach einigen Stunden kann er sich auch dadurch von dem richtigen Auffassen überzeugen, dass er das betreffende Lautzeichen auf der Lauttafel von Schülern zeigen lässt. Oder er spricht ganze Wörter vor und lässt die einzelnen Laute der Reihe nach angeben und bestimmen.

Von Gleichgewichtslage (Indifferenzlage) der Zunge im Anfangsunterrichte zu sprechen, scheint mir nicht am Platze zu sein. Wird bei sämtlichen Lauten von anfang an mit Strenge auf sorgfältige und feste Aussprache gehalten, so dass Lippen und Zunge ihre volle Schuldigkeit thun, so wird im günstigen Falle die dem deutsch sprechenden Schüler sonst eigene Gleichgewichtslage im französischen Unterrichte eine etwas veränderte werden; die Zunge wird die mehr vorgeschobene Mittellage einnehmen, von der aus es ihr am schnellsten gelingt, die französischen Laute zu bilden. Diese

*) Der dem b, d, g vorhergehende Blählaut hat vielfach die Ansicht erzeugt, als ob der Franzose statt b: mb, statt d: nd, statt g: ŋg ausspreche. Letztere Laute klingen allerdings ähnlich.

neue Ruhelage der Zunge wird dem Schüler wohl kaum zum Bewusstsein kommen, da sie im allgemeinen nicht so sehr von der deutschen abweicht wie die englische, bei welcher der Unterschied recht merklich ist. Die veränderte fremde Zungenlage kann nur das unwillkürliche Ergebnis der gewissenhaften und andauernden mündlichen Laut- und Sprechübungen sein. Sie kann den Schülern nicht wohl durch Erklärungen des Lehrers vermittelt werden.

Man hört selbst in Fachkreisen vielfach die Meinung äussern: einem Sachsen ist die gute Aussprache von t und d nicht beizubringen; ein Hesse wird niemals ein gutes französisches s und z sprechen lernen, ein Schlesier niemals einen ordentlichen Mundnasenvokal u. dergl. m.*). Ich bin fest überzeugt, dass durch fortgesetztes Vorsprechen der richtigen (Einzel-)Laute im Verein mit den nötigen phonetischen Hilfen jeder deutsche Schüler die französischen Laute lernen kann, wenn gleich von der ersten Stunde an damit begonnen wird. Damit ist nicht gesagt, dass man jeden deutschen Schüler die französische Aussprache überhaupt so genau lehren kann, dass dieselbe vollständig wie die eines Franzosen klingt. Dazu gehört ausser der Beherrschung der Einzellaute noch anderes, wovon später die Rede sein wird. Die Laute aber bilden die Bausteine, mit denen die gesprochene Sprache gebildet wird. Sie nicht mit der nötigen Vorsicht behandeln, heisst von vornherein auf eine befriedigende Aussprache verzichten. Erzielt man andererseits weiter nichts als saubere Aussprache der Einzellaute, so ist damit schon viel erreicht. Aber gleich von anfang an muss die Einführung in die richtigen Laute stattfinden. Schüler, die eine Zeit lang die fremde Sprache mit unrichtigen Lauten ge-

---

*) So Körting in „Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen“ S. 33. — J. F. Kräuter nennt sehr richtig (Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur, II, S. 25) die Ansicht: „die Fähigkeit, den und den Laut zu erzeugen, sei bedingt durch eine von Klima und Lebensweise abhängige Beschaffenheit der Sprachwerkzeuge“ eine alte, bis jetzt durch nichts bewiesene Behauptung.

sprochen haben, kann man im günstigen Falle nur mit grosser Anstrengung dahin bringen, umzulernen und sich die gute Aussprache anzueignen; in sehr vielen Fällen gelingt dieses Umlernen trotz aufgewandter Zeit und Mühe überhaupt nicht mehr. Die falschen Laute haben sich schon zu fest eingeprägt, um wieder entfernt werden zu können, und der Unterricht stellt nach anderen Seiten hin Anforderungen und lässt nicht die Zeit übrig, das nachzuholen, was im ersten Schuljahr versäumt worden ist. Alle diejenigen aber, die Klassen mit solchen Schülern unterrichtet haben, werden mir beistimmen, wenn ich sage, dass ein Unterricht, in dem man auf Schritt und Tritt gegen Fehler ankämpfen muss, ohne ihnen recht beikommen zu können, geeignet ist, bei Lehrer und Schülern nicht die rechte Freudigkeit aufkommen zu lassen. Deshalb lautlicher Anfangsunterricht!

Andererseits werden auch Stimmen laut, die das Unmögliche von der lautlichen Schulung erwarten. Ab und zu hört man phonetisch geschulten Lehrern die Meinung zuschreiben, — einer, der sie wirklich hat, ist mir nicht bekannt — eine phonetisch unterrichtete Klasse erhalte durch lautlichen Anfangsunterricht eine Aussprache, die unverwüstlich ist. Das kann nicht sein. Das widerspricht allen Gesetzen, die dabei mitwirkend im Spiele sind. Es widerstreitet dem Trieb der Nachahmung und dem Hang zur Bequemlichkeit, Kräften, welche in Sachen der Aussprache von der weittragendsten Bedeutung sind *). Nun wird aber der Schüler durch das fast unausgesetzte Hören der deutschen Sprache zur Nachahmung der deutschen Laute (auch im französischen Unterrichte) fortwährend herausgefordert, und zugleich liegen ihm dieselben infolge der langen Gewohnheit ungleich bequemer als die französischen Laute.

Daher bleibt auch bei der phonetischen Lehrweise der fremde Ausspracheunterricht ein steter Kampf gegen die deutsch-

*) Man denke nur an den Kampf zwischen Zungen- und Zäpfchen-r. Das Kind nimmt das letztere unvergleichlich leichter von seiner Umgebung an, weil es das bequemere ist. Daher die allmähliche Verdrängung des Zungen-r in Deutschland wie in Frankreich. Vergl. Trautmann's Ausführungen in Anglia III, in den Verhandlungen der Neuphilologen I, S. 39 ff. Hannover, Meyer, 1886 und in den Phonet. Studien I, S. 63 ff.

mundartliche Aussprache der Schüler, ein Kampf in wöchentlich 2—6 Stunden gegen die in allen übrigen Stunden geübte Sprechweise. Aber der Kampf, welchen ein mit einer guten Aussprache und mit dem Rüstzeug der Phonetik ausgerüsteter Lehrer führt, unterscheidet sich von demjenigen eines Lehrers, der alles nur der Nachahmung überlässt, dadurch, dass der erstere die Vorbedingungen des Erfolges in sich trägt, letzterer nicht. Darüber jedoch gebe man sich trotzdem keiner Täuschung hin: ganz hört der Kampf gegen die deutschen Laute nie auf, denn unaufhörlich und dem Schüler selbst unmerklich lauert auf allen Seiten die Verführung zu der süssen Gewohnheit der trauten Mutterlaute. Es kann sogar der Fall eintreten, dass Schüler, welche eine sorgfältige lautliche Schulung genossen und einen tüchtigen Grund zu einer guten Aussprache gelegt haben, bei fortgesetzt ungenügendem Vorbild mit der Zeit wieder allmählich zur deutschmundartlichen Aussprache des Französischen bezw. Englischen zurückkehren. Es wäre ein Wunder, wenn dem nicht so wäre. Aber ein lautlich unterrichteter Schüler mit einem guten Vorbild vor Augen hat festen Grund unter den Füssen. Er weiss, worin der Fehler, den er unter unbewusster Beeinflussung seines Deutsch gemacht, seinen Grund hat und kennt die Mittel, wie er ihm abhelfen kann. Sein Ohr ist so gebildet, dass er merkt, worauf es ankommt, wenn er vom Lehrer berichtigt wird, oder dass er sich eines Aussprachefehlers, der ihm entschlüpft ist, sofort selbst bewusst wird, und seine Sprachwerkzeuge hat er so in der Gewalt, dass er imstande ist, die geforderte richtige Aussprache bewusst sofort einzusetzen.

Ein schätzbares Mittel, der drohenden Beeinflussung der deutschen Aussprache entgegenzutreten, bildet das sorgsame Heruntersagen sämtlicher Laute nach der Lauttafel. Selbst in den obersten Klassen sollte man diese Übung nicht vernachlässigen. Französische und englische Lauttafeln sollten daher in jeder Klasse aufgehängt sein, in der Französisch und Englisch gelehrt wird.

Es versteht sich von selbst, dass bei allen lautlichen Übungen der Lehrer streng unterscheiden muss zwischen L a u t und B u c h s t a b e n. Die Laute sind sowohl als Einzellaute

als auch beim Lautieren von Wörtern nicht anders zu bezeichnen als wie sie wirklich gesprochen werden. Man muss sich also davor hüten, die Laute, welche man auf der Lauttafel als Lautbezeichnung gewählt hat, mit den Buchstaben zu benennen. Von anfang an muss dem Schüler klar werden, dass der Laut etwas Gesprochenes, der Buchstabe dagegen nur ein Zeichen fürs Auge ist. Wenn der Schüler von der ersten Stunde an Laut und Buchstaben scharf auseinanderhält, so wird auch später eine nachteilige Beeinflussung der Rechtschreibung, eine Vermengung zwischen Rechtschreibung und Lautschrift nicht platzgreifen können.

Rechtschreibung und lautliche Schulung.

Ich hatte schon oben gesagt, dass ich von der dritten Stunde an dazu übergehe, die Einübung der Einzellaute zu vervollständigen und die Zusammensetzung der Laute zu Lautganzen zu lehren, indem ich ein einfaches Gedicht durchnehme.

Es könnte scheinen, als ob es für die Einführung in die Aussprache als solche keinen wesentlichen Unterschied ausmache, ob diese weitere Einübung zunächst an einzelnen Wörtern und einzelnen kleinen Sätzen geschieht, oder ob sie gleich am zusammenhängenden Sprachstoff (Gedichten, Liedern, Anschauungsunterricht, Erzählungen) vorgenommen wird. Für die Einführung in die Aussprache würde es gleichgültig sein, welches von beiden Verfahren man wählt, wenn es dabei nur auf die Beherrschung der Einzellaute ankäme. Es ist jedoch in Betracht zu ziehen, dass im Satzgefüge der Satzton eine wichtige Rolle spielt, und denselben wird man um so besser und nachhaltiger die Schüler lehren, je mehr sie der Sprachstoff dazu zwingt an den Inhalt zu denken. Und dies ist bei den genannten Übungen ungleich mehr der Fall als bei Einzelsätzen, die inhaltlich unverknüpft neben einander stehn und bei denen der Schüler fast ausschliesslich der Form seine Aufmerksamkeit zuwendet.

Die Art und Weise der Durchnahme des Lehrstoffes wird im Einzelnen zum Teil von den Anlagen und Lehrneigungen des betreffenden Lehrers abhängen. Die Hauptsache ist, dass im allgemeinen in dem Sinne weiter unterrichtet wird, in dem die Grundlage geschaffen ist: Gewöhnung der Sprachwerkzeuge und des Ohres an die fremden Laute, daher Vorsprechen des Lehrers und Nachsprechen der Schüler bei geschlossenem Buche, Zurückgehen auf die Einzellaute, wo es notwendig erscheint, — was anfangs wohl die Regel sein dürfte, — Durchnahme von zunächst ganz kleinen Lautganzen, die sodann zu grösseren zusammengesetzt werden, gänzliches Zurücktreten der Schrift gegenüber der Aussprache, also im Anfange möglichst viel mündliche Übungen.

Dieses Verfahren kann auch von denen angewendet werden, welche zugleich mit der Einführung in die Aussprache eine Einführung in die Rechtschreibung der fremden Sprache beabsichtigen. Nur für diejenigen stellt es sich als unnötig und überflüssig dar, die eine Einführung in die der fremden Sprache eigentümliche Aussprache überhaupt nicht für ein Ziel des Unterrichtes ansehen; und deren Zahl ist wohl nicht mehr gross. —

Ich habe des öfteren Gelegenheit gehabt, den Unterricht auf beide Arten zu betreiben. Nach den Erfahrungen, die ich dabei gemacht, entscheide ich mich für meine Person für die Einführung in die Aussprache ohne gleichzeitige Berücksichtigung der Rechtschreibung. Es scheint mir, als ob das Unterrichtsergebnis, das ich bei dieser Lehrweise gewonnen, ein günstigeres gewesen ist als das in früheren Jahren erreichte.

Die Gründe, die mich im Laufe der Jahre bestimmten, von dem ursprünglichen und bis dahin allgemein üblichen Verfahren abzuweichen und zunächst von der Schreibung, die in den meisten Lehrbüchern eng mit der Aussprachlehre in Verbindung gesetzt ist, abzusehen, sind die folgenden. Jeder Fachgenosse, dem es um die Einführung in eine gute französische Aussprache ernstlich zu thun ist, wird zugeben, dass die Bewältigung dieser Aufgabe nicht leicht fällt, sondern dass sich dabei dem deutschen

Schüler und Lehrer im Klassenunterrichte grosse Schwierigkeiten entgegenstellen. Andererseits ist nicht zu leugnen und wird schon durch die Anlage der meisten Lehrbücher ohne weiteres zugestanden, dass auch der Unterricht in der französischen Rechtschreibung als eine nicht unschwierige Aufgabe aufgefasst werden muss. Denn Laut und Schrift stimmen heut zu wenig überein, als dass es gestattet wäre, von dem einen ohne weiteres auf das andere einen sicheren Schluss zu machen. Das gilt fürs Deutsche, noch mehr fürs Französische und in noch höherem Grade fürs Englische. Der Laut verändert sich im Munde der Völker langsam aber unaufhörlich. Die sogenannte „Recht“-schreibung dagegen, wie sie uns überliefert ist, giebt uns ein (nicht sehr gut getroffenes) Bild des Lautbestandes eines längst vergangenen Zeitabschnittes, welches Grammatiker und Herausgeber von Wörterbüchern (Académie) aus „etymologischen“ Rücksichten noch unähnlicher gemacht haben. Dieses Bild wird von Geschlecht zu Geschlecht vererbt, und obwohl die Unähnlichkeit mit der Zeit immer grösser wird, müht sich doch jedes Geschlecht ab, die Züge der eigenen Aussprache in dem alten Erbstück zu erblicken und wird durch den Leseunterricht in der Schule in der Meinung bestärkt, dass Schriftbild und Aussprache einander entsprechen. Je höher nun das Alter der Rechtschreibung ist, oder je schneller sich der Laut verändert, desto unähnlicher sind beide. Auf diese Weise ist der Unterschied zwischen Aussprache und Schreibung derartig gross geworden, dass wir die Rechtschreibung die Kinder lehren müssen.

Sollte es nun nicht zweckmässig erscheinen und bewährten Grundsätzen der Erziehungslehre entsprechen, wenn man die Bewältigung der beiden ersten Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts, die Lautlehre und die erste Einführung in die Schreibung, zeitlich trennt, so dass eine gewisse Teilung der Arbeit vorgenommen und erst nach (teilweiser) Überwindung der einen Schwierigkeit diejenige der andern in Angriff genommen wird?

Dies ist der eine Grund, der mir für vorläufige Nichtberücksichtigung der geschichtlichen Rechtschreibung zu sprechen

scheint. Der andere hängt mit ihm zusammen. Die französische Schreibung bietet nicht nur an und für sich eine Schwierigkeit dar, sondern sie ist auch geeignet, den Schüler an der Bewältigung der ersten Aufgabe zu hindern, ihn zu verwirren und zu Fehlern geradezu zu verleiten.

Nehmen wir an, dass wir durch den grundlegenden Unterricht die Schüler dahin gebracht haben, dass sie die deutschen Laute nicht mit ins Französische hinübernehmen, so kommt es nun darauf an, dass auch die richtigen französischen Laute eingesetzt werden. Nun giebt aber die Schreibung oft für ein und denselben Laut verschiedene Zeichen und andererseits, was für unseren Zweck verhängnisvoll ist, für verschiedene Laute dasselbe Schriftzeichen oder gar Schriftzeichen ohne zu grunde liegenden Laut. So werden die Schüler durch die Schreibung von r*a*s und r*a*t in Versuchung geführt, beiden Wörtern denselben vokalischen Laut zu geben, während a in r*a*t der geschlossenere mehr vorn liegende, a in r*a*s der offene, tiefe Laut ist. Die Schreibung von vr*ai* und g*ai* verleitet dazu, beiden Wörtern denselben e-Laut zu geben; al*o*rs und gr*o*s, p*eu*r und p*eu* verführen zu demselben o- bezw. ö-Laute u. s. w.

Von den Konsonanten ist der bei weitem gefährlichste Buchstabe das s, dem die beiden Laute s und z entsprechen (daher auch der Buchstabe x = ks und gz): z. B. *s*ai*s*on; *s*emblable und pay*s*an, tran*s*ir und tran*s*iger, ver*s*ion und Al*s*ace*). Gerade dieser Buchstabe macht in der Aussprache grosse Schwierigkeiten und richtet viele Verwirrung an. Bei ihm ist es vor allen Dingen von Bedeutung, dass nicht von dem Schriftbilde ausgegangen, sondern dass die Versuchung fern gehalten wird, bis die Laute selbst keine Schwierigkeiten mehr machen. In Gegenden, wo im Deutschen die entsprechenden Laute s und z streng auseinandergehalten werden, mag es noch angehen, die Rechtschreibung gleich mit zu berücksichtigen. Aber bei uns

*) Ich bin weit entfernt zu meinen, die Regeln, welche das Verhältnis des Buchstaben s zu den Lauten s und z angeben, seien wertlos. Dieselben sollen im Gegenteil nach Übergang zur Rechtschreibung vom Schüler ermittelt werden; sie werden ihm später beim Lesen, d. i. Schliessen von der Schrift auf den Laut, von grossem Nutzen sein.

in Mitteldeutschland sowie überhaupt im grössten Teil des deutschen Sprachgebietes ist die Verführung zu falscher Aussprache bei diesen Lauten schon an und für sich so gross, dass es ratsam erscheint, das verwirrende Schriftbild fern zu halten, bis die Aussprache nicht so leicht mehr verdorben werden kann.

Auch die sogenannten „stummen Buchstaben", d. h. diejenigen, denen nach dem heutigen Sprachgebrauch kein Laut entspricht, bilden eine Gefahr für den Schüler. Mir ist ein Fall noch in Erinnerung, der vor acht Jahren in Sexta vorkam, als ich noch nicht nach dem oben geschilderten Verfahren unterrichtete. Ich hatte, etwa am Ende des ersten Monats, die kleine Erzählung: Plötz, Elementargrammatik, I, 93 „Courte Harangue" eingeübt: Au commencement d'une bataille Henri quatre dit à ses soldats . . . Das Geschichtchen schien mir inhaltlich und lautlich in der Stunde so weit vorbereitet zu sein, dass ich glaubte es als häusliche Aufgabe geben zu können. In der nächsten Stunde aber sprach eine Anzahl von Schülern commenc*e*ment viersilbig, *H*enri mit gehauchtem h, quat*re* zweisilbig, mit deutscher Aussprache der zweiten Silbe (wie in „Kat*er*"), ebenso vot*re,* enn*e*mi. Man könnte daraus den Schluss ziehen, ich hätte diese Aufgabe noch nicht stellen dürfen. Dem stimme ich vollkommen bei. Hätte ich aber damals schon von der Rechtschreibung abgesehen und hätte zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur Wiederholung der in der Schule geübten Laute den Schülern das Hilfsmittel nach Hause mitgegeben, von dem ich später sprechen werde, so hätten diese Fehler nicht vorkommen können. Da die „stummen Buchstaben" in der französischen Rechtschreibung leider recht zahlreich sind, so liegt in ihnen eine ganz beträchtliche Menge von Verführungsstoff.

Wenn man nun die Aussprache eines kleinen Lautganzen dem Schüler vorführt und einübt und ihm dann gleich im Anschluss daran das entsprechende Schriftbild zeigt, so ist die Gefahr schädlicher Beeinflussung offenbar viel grösser, als wenn jeder störende Einfluss von seiten der Schreibung für längere Zeit ferngehalten wird. So bin ich im Laufe der Zeit stufenweise dazu gekommen, in der ersten Unterrichtszeit mündliche

Durchnahme und Einführung in die Rechtschreibung vollständig zu trennen. Während ich früher gleichzeitig mit der mündlichen Einübung das Schriftbild berücksichtigte, halte ich jetzt im ersten Unterricht die Rechtschreibung so lange fern, bis die Hauptschwierigkeiten der Aussprache bewältigt sind. Die Erfahrung, nicht irgend welche lehrhaften Erwägungen, hiess mich diesen Weg als den zweckmässigeren wählen.

Viele scheuen sich, dieses Verfahren zu befolgen, weil sie sich nicht dazu entschliessen können, eine gewisse Zeit die gewohnte gedruckte Unterlage zu entbehren und nur mündlichen Unterricht zu erteilen, ohne die hoch geschätzten schriftlichen Übungen und Proben anstellen zu können. Denn die schriftlichen Arbeiten stehen allgemein in so hohem Ansehen, die Achtung vor dem geschriebenen Wort überwiegt noch immer so sehr diejenige vor dem gesprochenen, dass man sich nur schwer an den Gedanken gewöhnen kann, auch nur verhältnismässig kurze Zeit diese gewiss sehr nützlichen und für die Folgezeit unentbehrlichen Übungen bei Seite zu lassen.

Es giebt Fachgenossen, die sich schon durch die wenigen fremden Lautzeichen abschrecken lassen, die an der Lauttafel angewandt sind. Wollte man nun denselben etwas entgegen kommen und etwa für die Laute, die immer mit denselben orthographischen Schriftzeichen wieder gegeben werden, diese einsetzen, also etwa für š: ch, für ž: j, für ñ: gn, so wäre damit nicht viel gewonnen, denn die Rechtschreibung zeigt bei den anderen Lauten eine solche Mannigfaltigkeit in ihrer Wiedergabe, dass damit für die Einführung in die Rechtschreibung doch nicht viel erreicht wäre. Andererseits aber bietet der Gebrauch dieser einfachen Lautzeichen sehr beträchtliche Vorteile*).

---

*) Ein wenig passt auch hier, was Paul Passy: Les Sons du Français S. 7 sagt: „Il serait bien difficile de faire une étude scientifique des sons de notre langue en se servant d'un instrument aussi défectueux (=des lettres). On le pourrait sans doute, mais ce serait compliquer à plaisir le travail et se créer à chaque pas des difficultés inutiles. En fait, écrire un traité sur les sons du langage en se basant sur leur représentation usuelle ou orthographe d'usage, ce serait à peu près comme écrire un traité d'arithmétique en se servant des chiffres romains". — Auch Münch spricht sich dafür aus,

Die Aussprache im Satze.

Auf der Grundlage des Unterrichts in den Einzellauten baut sich die Unterweisung in ganzen Sätzen auf. Manches kommt hier neu hinzu. —

Lautlich betrachtet besteht ein Satz aus einem oder mehreren Lautganzen. Was uns im lebendigen Fluss der Rede entgegentritt, sind nicht einzelne Wörter, sondern Gruppen von silbenbildenden Lauten, welche unter sich fest geschlossen sind, dem Ohr wie ein Wort erscheinen und durch die der betreffenden Sprache eigentümliche Betonung als zusammengehörig gekennzeichnet werden. Die Scheidung in die einzelnen Wörter wird durch den Sinn hergestellt *). Daher sind wir bei ungenügender Kenntnis einer fremden Sprache nicht imstande, einzelne Wörter durch das Gehör herauszufinden.

Die Silbe.

Die nächst höhere Einheit des Einzellautes ist die Silbe. Die Erklärung einer Silbe ist nicht so ganz einfach, gehört auch nicht in den Schulunterricht. Von praktischer Wichtigkeit dagegen ist es für die Aussprache zu beachten, dass Konsonanten, welche zwischen je einem Vokale stehen, die Neigung haben, zur zweiten Silbe zu treten. So gehören einfache Kon-

„dass die Lautlehre nicht von vorn herein durch die damit verquickte Orthographielehre verwirrt und verdorben werde“ und auch dafür, „dass die herkömmlichen Lautbezeichnungen hier durch selbständige phonetische zu ersetzen sind“. (Zur Förderung des französischen Unterrichts, S. 25.)

*) Auf der Zweideutigkeit des Sinnes bei gleichem Wortlaute beruhen im Französischen viele Witze und Rätsel. So klingt der Satz (den ich von Paul Passy habe) la Thessalie et la Béotie in schneller Rede wie l'athée est sali et l'abbé aussi; aus den Vorlesungen Marc Monnier's an der Universität Genf sind mir die vier Verse in Erinnerung, von denen die zwei ersten und die zwei letzten gleich lauten:

Gall, amant de la reine,
Alla (tour magnanime!)
Galamment de l'arène
A la Tour-Magne à Nîmes.

sonanten lautlich immer zur zweiten Silbe: ré—pé—té, lá—vé (laver), á—žir (agir), grə—lò—té (grelotter), ŭá—zó (oiseau), ré—šó—fé (réchauffer), dè—sā—drə (descendre), ē—di—vi—dü (individu), ē—pò—si—bi—li—té (impossibilité); aber auch mehrere Konsonanten treten in der Aussprache als Anlaut vor den zweiten Vokal, wenn sie sich bequem zusammen sprechen lassen: kō—plē—drə (complaindre), tá—bló (tableau), ár—bri—só (arbrisseau), kō—pri (compris), é—kri—tür (écriture), á—pri (appris), rə—mō—trās (remontrance).

Von besonderer Wichtigkeit ist dieses Gesetz für die B i n d u n g im Satze, wovon weiter unten mehr gesagt werden wird; votre argent hat also folgende Silbentrennung: vò—trár—žā, nous avons eu: nu—za—vō—zü, quel homme: kè—lòm, un enfant: ō—nā—fā oder ō—nā—fā, son ami: sō—nà—mi oder sò—ná—mi, un jeune élève: ō—žō—né—lèv, une île isolée: ü—ni—li—zò—lé, il doit se tenir au courant: i—dŭá—sə—tni—ró—ku—rā.

Das Einzelwort.

Wenn man von der A u s s p r a c h e e i n e s e i n z e l n e n W o r t e s redet, so muss man unterscheiden zwischen der Aussprache, die dem Worte als Einzelwort, losgetrennt vom Satze, zukommt, und zwischen der Aussprache des Wortes als Teiles eines Sinnganzen. Es ist klar, dass sich die grosse Mehrzahl der Wörter am häufigsten in der letzteren Verwendung findet, und wie wir weiter unten sehen werden, ist da die Aussprache keine ganz feststehende; sie ist von verschiedenen beim Sprechen wirkenden Kräften abhängig. Wenn wir also ein Wort aus dem Sinnganzen herausnehmen und dasselbe als einzelnes Wort aussprechen wollen, so müssen wir von diesen Kräften, die es sonst gewöhnlich beeinflussen, absehen. Es können daher Fälle vorkommen, in denen ein Wort im Satze ganz anders klingt, als wenn es für sich gesprochen wird; es kann die Vokallänge eine andere sein, es kann der Nachdruck ein verschiedenartiger sein, es können die einzelnen Silben des Wortes andere Tonhöhe haben. Nehmen wir das Wort monsieur; es kann im Fluss der Rede məsjō oder msjō oder

m̊sjö̂ mit stimmlosem m oder voll mỏsjö̂ lauten; es kann bei der letzteren Aussprache den Nachdruck auf der letzten oder auf der ersten Silbe haben, es kann mit Tonhöhe anfangen oder mit Tonhöhe enden; es kann der Vokal mehr oder weniger gedehnt gesprochen werden — je nachdem der Sinn und die zum Ausdruck zu bringende Gemütsstimmung dies erfordern. Wenn wir nun das Wort aus dem Zusammenhange herauslösen, müssen wir uns alle Gemütsbewegung wegdenken, von jeder Stimmung, aus der heraus das Wort sonst gesprochen wird, absehen; wir müssen es gewissermassen ganz leidenschaftslos und mit Ausserachtlassung seines Bedeutunginhaltes aussprechen. So sagen wir z. B. beaucoup, encore, surtout, argent, valeur und geben dem Einzelwort gleichschwebenden Ton und Nachdruck auf der letzten Silbe, obwohl oft die erste Silbe im Satze Tonhöhe oder Nachdruck oder beides hat; wir sprechen lever, venir, petit einsilbig, obwohl die Wörter im Satze oft Zweisilbigkeit fordern; wir sagen mə, lə, obwohl diese Wörtchen im Satz oft unsilbig werden; wir sagen də, obwohl das Wörtchen oft unsilbig wird und sogar als t auftritt; wir sprechen chambre zweisilbig šãbrə, obwohl es im Satze oft zu šãb und gar šãp wird, (il) porte, reste einsilbig, obwohl sie im Satze oft zweisilbig lauten; wir sprechen tant mit kurzem ã, obwohl es im Ton zu tã mit langem ã wird.

Selbst Übergang eines Vokals in einen Konsonanten findet im Satze statt: die engsten Vokale u, ü, i, welche an der Grenze des Konsonantismus stehen, werden an unbetonter Stelle vor Vokalen unsilbig und als Konsonanten zur folgenden Silbe gezogen. Das Wörtchen y = i wird in „il y a“ zu j (iljá, ijá, já), où = u in „où es—tu?“ zu dem entsprechenden konsonantischen Laute (ŭètü), das ü von tu = tü wird in Verbindungen wie tu as zum konsonantischen Reibelaut (tŭá) u. dergl.

Die Lautwerte.

Die Übermittelung der richtigen Lautwerte im Worte und im Satzgefüge hat zum grössten Teil, auf der untersten Stufe ausschliesslich, durch mündliche Einübung zu geschehen, wobei die Aussprache des Lehrers Muster und Vorbild ist.

Der Lehrer muss daher mit der Anwendung der richtigen Art der Laute genau vertraut sein.

Bezüglich der Vokale ist im allgemeinen der Lautcharakter in den einzelnen Wörtern wie im Satze scharf bestimmt; doch muss bemerkt werden, dass sich vielfach ein kleiner Unterschied in der Art wie in der Dauer der Laute bemerkbar macht, je nachdem diese nämlich in der Tonsilbe stehen oder nicht. So wird geschlossenes é an unbetonter Stelle offener (l'*é*té), auch zwischen ə und ŏ findet ein Schwanken statt (donnez-l*e*-moi und donnez-l*e*); der Übergang von é in è (régner, règne) und ə in è (lever, lève), von u in ő (pouvoir, peux) und von u in ŏ (mourir, meurs) u. dergl. kommt zugleich in der Schrift zum Ausdruck.

Im allgemeinen ist aber, wie gesagt, der Lautwert sehr genau bestimmt, und im grossen und ganzen lässt sich auch von der Schreibung der Wörter — die im übrigen auf die Aussprache von unverkennbarem Einfluss ist — ein Schluss auf die Aussprache machen. Zusammenstellungen, die, von der Schreibung ausgehend, die Aussprache angeben, finden sich in den meisten Lehrbüchern; hier sei besonders hingewiesen auf die Beziehungen, welche Paul Passy zwischen Schreibung und Aussprache bezüglich der Laute á und à, é und è, ő und ŏ, ó und ò im Maître Phonétique im September-, Oktober- und November-Heft 1890 aufstellt.

Geht man die einzelnen Fälle durch, in denen die Vokale vorkommen, so findet man als allgemeines Gesetz, dass die geschlossenen Laute é, ó und ő und das offene à sich mehr in Silben mit vokalischem Auslaute vorfinden, während geschlossenes á und die offenen Vokale è, ò und ŏ hauptsächlich in konsonantisch auslautenden Silben vorkommen. é kommt nur in vokalisch auslautenden Silben vor: j'ai, pé—né—trer, chez, pied; daher in der konsonantisch geschlossenen Silbe ai-je (èž), donnai-je (dònèž) offenes è gesprochen wird, wie jetzt auch die französische Akademie die Wörter cortège, collège, siège mit è schreibt; geschlossenes é kommt eben in konsonantisch geschlossenen Silben nicht vor. (Eine scheinbare Ausnahme bilden Wörter wie élever, in der Aussprache élvé,

doch gehört hier lautlich l zur zweiten Silbe, entsprechend dem Gesetze über die Silbentrennung, é—lvé, wie lever = lvé oder le père le veut zweisilbig = lpèr—lvö.)

Kleine Schwankungen in der Aussprache der Wörter kommen allerdings vor, sie erstrecken sich besonders auf die Laute á und à, ó und ò, é und è und auch auf ò und ö, á und è und zwar derart, dass man gewisse Wörter bald mit dem einen, bald mit dem andern der beiden Laute vorfindet. So schwankt z. B. die Aussprache in loi, foi, toit (á und à); odieux, sauf, autel, trop (ó und ò); les, mes, mais, paysan, manière, je sais, je vais (é und è); joli, poli, absolument (ò und ö); fouet, indemnité (á und è). Am meisten scheinen die Werte bei á, à zu schwanken; am besten ist es deshalb sich an die Aussprache eines bestimmten Franzosen zu halten und diesen zum Muster zu nehmen. Paul Passy ist für diesen Zweck, auch abgesehen von seiner Bedeutung als Phonetiker, um so geeigneter, als seine Aussprache schon für eine Anzahl von Texten massgebend geworden ist, ausser den von ihm selbst angefertigten in den „Sons du Français", dem „Français Parlé", dem „Elementarbuch des gesprochenen Französisch" und dem „Maître Phonétique" für Franke's „Phrases de tous les jours" und für die Wörterverzeichnisse zu den Lesebüchern von Kühn und von Rossmann-Schmidt.

Wie schon oben bei den Einzellauten gesagt, hält man auf unseren Schulen á und à mit wenigen Ausnahmen noch nicht auseinander. Ich lasse deshalb ein Verzeichnis der hauptsächlichsten Fälle folgen, in denen offenes à gesprochen wird; die Mehrzahl der Wörter ist den Texten in Passy's „Le français parlé" und in Franke's „Phrases de tous les jours" entnommen.

Man spricht à:

In admiration und überhaupt in der Endung **—ation** der Hauptwörter, z. B. colonisation, consolation, civilisation, démarcation, éducation, fédération, formation, fréquentation, habitation, imitation, justification, nation, négation, notation, obstination, opération, population, protestation, prononciation, propagation, proclamation, réputation, représentation, restauration, variation, vénération u. s. w., ebenso in passion, occasion.

In l'âge und überhaupt, wenn in der gewöhnlichen Rechtschreibung mit â geschrieben: l'âme, l'âtre, bâtiment, bâtir, bleuâtre, câble, château, châtier, châtiment, dégât, fâcher, fâcheux, flâner, flâneur, folâtre, gâteau, gâter, grâce, hâter, Hâvre, idolâtre, mât, marâtre, opiniâtre, opiniâtreté, pâle, pâmer, Pâques, pâte, pâté, pâtre, pâturage, relâche, tâcher, théâtre, théâtral . . .

Eine Ausnahme bilden die Zeitwortendungen —âmes, —âtes, —ât, die á haben: nous portâmes, vous portâtes, afin qu'il portât.

In barre, barreau, barrer.

In bas, basse und überhaupt in der Endung —as und in den abgeleiteten Wörtern: amas, cas, embarras, fracas, gras, grasse, las, lasse, hélas, lasser, lilas, Nicolas, pas, ras, raser, rasoir, tas, entasser. — Ausnahme bras, embrasser mit á.

In base, case, phrase, vase.

In bataille und überhaupt häufig in den Endungen —aille, —ailles, —ailler, —aillon, —ailleur, —aillerie: canaille, écaille, fiançailles, muraille, paille, taille, tenaille, Versailles, volaille; il faut que j'aille; poulailler, railler, tailler, tirailler; railleur, tailleur, tirailleur; raillerie; haillon. — Aber médaille, travail, travailler . . haben á.

In le bois, ferner in mois, noix, pois, poix, poids. (Aber voix, une fois, quelquefois haben á!)

In der Verbindung —roi: adroit, beffroi, broyer, croire, accroire, croix, croiser, croître, accroître, décroître, droit, à droite, endroit, effroi, étroit, froid, Geoffroy, refroidir, sangfroid, roi, royaume . . . Ausnahme miroir und tiroir mit á. (Also á haben u. a. die Zeitwörter: devoir, pouvoir, voir, savoir, boire . . . il doit, . . voici, voilà; moi, toi, quoi, poil, poignée, poisson, toile, étoile, doigt, voix, voyelle, voyage . . .).

In cadavre und überhaupt in der Endung —avre. —

cadre, encadrer. — casser, classe, tasse (aber masse mit á). — carré, carreau, se carrer. — climat, acclimater.

diable, diablement.

écraser. — embraser, embrasure. — espace.

flamme.

gagner (il gagne hat à, aber accompagner, compagnon, campagne, Champagne . . á!) — gazon.

Jacques*).

lacet, lacs, enlacer, entrelacer.

miracle.

passer, passage, passablement, passager, passe-passe, passerelle. — poêle. — proclamer, réclamer.

ramasser.

sable. — sabre.

tasse.

Nach der P. Passy'schen Aussprache wird demnach der a-Laut sinnunterscheidend in den Wörtern le bois (à) und je bois (á), le mois (à) und donnez-moi (á), la foi (à) und une fois (á), la soie (à) und chacun pour soi (á), il est tout ras (à) und le rat (á), bas (à) und il bat (á), tâcher (à) und tacher (á).

Die Dichter reimen à und á anstandslos mit einander; so reimt La Fontaine place mit passe, doigt mit endroit, Lamartine bois mit fois, roi und effroi mit toi, Victor Hugo table und pitoyable mit diable, passe und espace mit fracasse und efface, Béranger fois mit rois, effroi mit moi, combats mit pas, Andrieux rois mit fois, roi mit moi, flamme mit femme . . .

Nachdruck und Tonhöhe.

Die französische Wort- und Satzbetonung ist von der deutschen sehr verschieden. Während im deutschen Worte eine Silbe den Hauptton hat, gegen welche die anderen zurücktreten, ist im französischen Worte der Ton gleichmässiger verteilt; nur auf der letzten volllautenden Silbe ruht im allgemeinen ein etwas stärkerer Nachdruck, wenn nicht andere Verhältnisse mitsprechen. Im Satze verschwindet dieser Nachdruck, der nie so stark wie der entsprechende deutsche hervortritt, zu gunsten des Satztons. Für ein aus mehreren Worten bestehendes

*) Bei Jeanne, Jacques hat Franke à, Kühn á. Ich habe in Paris im Theater Jacques häufig offen und lang gehört. Auch fois giebt Franke mit à, Ausgabe von 1886 S. 41; bei boîte hat Franke à, Beyer-Passy, Kühn und Rossmann-Schmidt haben á.

Lautganzes, das dem Sinne nach eng zusammen gehört, gilt dasselbe Gesetz wie für das einzelne Wort: die letzte volltönende Silbe hat den Hauptnachdruck. Die Sprache eilt in fast gleichmässigen Schritten nach dem Ende des zusammengehörigen Sinnganzen hin.

Bezüglich des Worttones dürfte dies die für den heutigen Sprachgebrauch durchaus unanfechtbare Ansicht sein. Wenn andere Ansichten daneben aufkommen konnten, so zeigt das einmal, wie verhältnismässig schwach der Nachdruck ist, und ferner, dass, wie schon S. 47/48 auseinandergesetzt wurde, es eine gewisse Schwierigkeit hat, die Aussprache eines Wortes losgelöst aus der Verbindung mit anderen Wörtern im Satze zu bestimmen. Denn der Satzton ist es, der über die Betonung eines Wortes im Zusammenhange entscheidet, und durch ihn kann das Wort ein ganz anderes Gepräge bezüglich der Tonstärke, der Tonhöhe, der Lautdauer und selbst der Gestalt des Wortes nach Lautart und Silbenzahl (vergl. die ə-haltigen Silben) erhalten. Daher erklärt es sich wohl auch, wie die französische Wortbetonung eine so verschiedenartige Beurteilung hat finden können. Man hat, sagt Felix Franke, wie man aus dem gleichmässigen Schlage des Uhrpendels die verschiedenartigsten Rhythmen heraushören kann, auch den französischen Wortaccent nach und nach nun schon auf nahezu allen erdenkbaren Silben gehört*).

Vom Satzton kann man im grossen und ganzen sagen, dass, abgesehen von der durch den Sinn bedingten Betonung, die einzelnen Silben eines Sprechganzen fast gleichmässig auf einander folgen. Für die deutschen Schüler ist dabei der Hauptnachdruck auf das Wort „gleichmässig“ zu legen; denn die Hauptaufgabe des Lehrers bei der Einführung einer deutschen Klasse in die französische Betonungsweise ist die, zu verhindern,

---

*) Drei Ansichten stehen sich gegenüber (Beyer, Französische Phonetik S. 83): a) der Wortaccent (accent tonique) existiert im Französischen nicht; alle Silben sind gleichmässig betont (Nisard); b) er ruht auf dem Anlaut (Merkel und die englischen Phonetiker); c) er ruht auf dem volltönenden Auslaut (Littré, Gaston Paris, Brachet, Quicherat, Diez, Storm, Vietor, Passy u. a.).

dass der starke deutsche Nachdruck auf das Französische übertragen wird. Betrachte ich den deutschen Satz: „Mein Vater ist heut Abend angekommen“, so finde ich, dass die ersten Silben von Vater, Abend und angekommen den Ton haben, und zwar einen so starken, dass dagegen die anderen Silben des Satzes mehr oder weniger zurücktreten. Man wird bemerken, dass sowohl unter den drei genannten Silben Verschiedenheiten bezüglich des Nachdrucks bestehen, indem hier Vater einen grösseren Nachdruck hat als Abend und angekommen, und ebenso ist erkennbar, dass die schwächer betonten Silben ebenfalls erhebliche Verschiedenheiten aufweisen — „kom“ ist sehr viel stärker betont als „mein“, und dieses wieder stärker als „ist“ und „heut“, gegen welche „ge“, „ter“, „bend“ und „men“ wieder auffällig zurücktreten. Und vergleicht man die am stärksten betonte Silbe „Va“ mit den ganz schwach betonten, von denen die drei zuletzt genannten beim geläufigen Sprechen sogar die Geltung als Silben vollständig verlieren, so sieht man, dass der Unterschied in der Nachdruckstärke ein sehr sinnfälliger ist. Solch grossen Unterschied kennt die französische Satzbetonung nicht. Dem deutschen Ohre scheint im französischen Satze eine Silbe der andern in gleicher Tonstärke zu folgen.

Und doch ergiebt sich bei näherem Zusehen, dass ein gewisser Wechsel von starken und schwachen Silben erkennbar ist. Auch innerhalb der durch den Nachdruck gebildeten Gruppen, von welchen sogleich gesprochen werden soll, sind Betonungsunterschiede vorhanden. In dem Satze „Mon père est arrivé ce soir“, in welchem die letzten Silben der drei Nachdruckgruppen mon père — est arrivé — ce soir den Ton haben und soir den Hauptton trägt, erscheinen doch nicht alle Silben von derselben Stärke; wie „mõ“ gegen „pèr“, „ri“ gegen „vé“ und „sə“ gegen „sŭár“ zurücktritt, so steht auch „è“ gegen „tá“ ein wenig an Tonstärke zurück, so dass der ganze Satz schwache und starke Silben in rhythmischem Wechsel zeigt. Denselben regelmässigen Wechsel zeigen Sätze wie donnez—moi le livre, voulez-vous me dire, il a reçu une lettre, ce n'est pas vrai, tu dis la vérité . . . . Nicht immer

natürlich ist die Aufeinanderfolge von betonteren und unbetonteren Silben jambisch und trochäisch, wie in den eben angeführten Beispielen; in „mon père et ma mère sont arrivés hier“ z. B. gehen der betonten Silbe „mèr“ zwei schwächer betonte vorher, während auf die betonte Silbe „vé“ das gleichfalls betonte „jèr“ folgt. Dieser rhythmische Wechsel der gesprochenen Sprache ist für das Ohr nicht ohne Reiz; er bewirkt im Verein mit dem dem Ende zueilenden Nachdruck, den klangvollen Vokalen und der sparsamen Verwendung der Konsonanten, dass der gesprochene französische Satz ein abgerundetes, wohlklingendes, schwungvolles Ganzes bildet, welches für den Sprecher wie für den Hörer gleich angenehm ist.

Die deutsche Schule aber hat, wie gesagt, vor allem ihr Bestreben darauf zu richten, den zu starken deutschen Nachdruck fern zu halten.

Was die Tonhöhe anlangt, so ist der grosse Unterschied zwischen Höhe und Tiefe und der häufige und plötzliche Wechsel zwischen beiden dem Französischen eigentümlich. Der Lehrer thut gut, im allgemeinen folgende Regel anzuwenden. So lange der Sinn noch zu keinem Abschluss gekommen ist, ist der Ton steigend, den Sinnabschluss bezeichnet Tontiefe.

Folgt also z. B. einem Nebensatze sein zugehöriger Hauptsatz, so ist am Ende des Nebensatzes zum Zeichen der Erwartung, des Unbefriedigtseins Tonhöhe, am Schlusse des Hauptsatzes ist meist Tontiefe. Diese Regel gilt natürlich nur sehr im allgemeinen. Denn während einerseits der Sinnabschluss mit dem Satzende nicht immer zusammenfällt, giebt es andererseits Fälle, wo Tontiefe eintritt, ohne dass dies durch Interpunktionszeichen im Satze ausgedrückt ist*).

Der Nachdruck dient, wenn er nicht auf der letzten volllautenden Silbe liegt, dazu, dem betreffenden Worte eine besondere Geltung zu geben, es vor den übrigen Wörtern herauszuheben. So in dem Satze L'homme propose, Dieu dis-

*) Es sei hier auf die ausführlichen Auseinandersetzungen von Franz Beyer über „Nachdruck“ und „Ton“ in seiner französischen Phonetik S. 82—109 verwiesen und auf Etude sur les changements phonétiques von Paul Passy S. 68 ff.

pose, wo der Nachdruck den Gegensatz hervortreten lassen soll; so heisst il y en avait beaucoup mit dem Nachdruck auf beau: es waren sehr viele da; on le trouve partout: man mag hingehen, wo man will, er ist auch da; tant mieux ist ausdrucksvoller als tant mieux.

Im Satze hat im allgemeinen der Satzschluss den Hauptnachdruck. Ausserdem aber kann man jedes Satzgefüge in eine Anzahl von Wortgruppen zerlegen, welche in sich durch den Nachdruck zusammengehalten werden, indem auf der letzten vollen Silbe jeder Gruppe der Ton liegt.

Diese Gruppen sind gewissermassen Unterabteilungen der grösseren Lautgruppen, in welche ein längerer Satz gewöhnlich durch Absetzen der Stimme abgeteilt wird. Nehmen wir z. B. den Satz: „Pierre l'Ermite était ainsi nommé parce qu'avant d'aller visiter la Terre-Sainte, il avait vécu pendant plusieurs années dans un ermitage, où il avait acquis par sa piété une grande réputation de sagesse et de vertu." (Kühn S. 82). Zunächst wird die Notwendigkeit, Atem zu schöpfen, den ganzen Satz in grössere Gruppen trennen. Diese Art des Trennens, welche durch ein vollständiges Absetzen der Stimme, eine Pause, gebildet wird, muss bei gutem Lesen da eintreten, wo es der Sinn am ehesten gestattet. Sie wird auf der Unterstufe naturgemäss häufiger vorkommen als auf der Oberstufe, wo der Lesende mehr Atem zur Verfügung hat und den Satz besser überschaut. So wird der Schüler auf der Unterstufe trennen dürfen: Pierre l'Ermite était ainsi nommé — parce qu'avant d'aller visiter la Terre Sainte — il avait vécu pendant plusieurs années dans un ermitage — où il avait acquis par sa piété — une grande réputation de sagesse et de vertu; während ein Schüler einer höheren Stufe entweder nach ermitage eine Pause oder gar keine Pause macht. Doch selbst wenn der Satz ohne Absetzen als Ganzes gesprochen wird, wird man deutlich Gruppen heraushören können; etwa die folgenden: Pierre l'Ermite — était ainsi nommé — parce qu'avant d'aller visiter — la Terre Sainte — il avait vécu — pendant plusieurs années — dans un ermitage — où il avait acquis — par sa piété — une grande réputation — de sagesse

et de vertu. Und zwar giebt der Nachdruck die gruppenbildende Kraft ab; das Ende einer jeden Gruppe ist betont, in der letzten Gruppe wird ausserdem der Abschluss des Sinnes durch starke Stimmsenkung bezeichnet.

Für die hierher gehörigen, dem Französischen im Unterschied vom Deutschen eigentümlichen Erscheinungen soll der Lehrer den Schülern ein Vorbild sein. Das Beispiel des Lehrers ist hier alles. Er muss fleissig und sorgfältig vorsprechen und einüben. Nun ist die tadellose Aneignung einer fremdsprachlichen Betonungsweise eine schwierige, ja in ihrer Vollendung wahrscheinlich unmögliche Sache. Leute, die mehrere Sprachen sehr geläufig sprechen, werden doch kaum imstande sein, in dieser Hinsicht jeder Sprache vollkommen gerecht zu werden. Hier werden wir uns also bescheiden müssen und zufrieden sein, wenn wir annähernd die französische Betonungsweise treffen und unseren Schülern übermitteln.

Lautdauer.

Bei der Zusammenfügung der Laute zu Sinn- und Lautganzen kommt ausserdem die Länge und Kürze der Laute in Betracht.

Die Vokale kommen lang und kurz vor. Die Lautdauer ist jedoch nicht ganz bestimmt, sie ist selbst bei ein und demselben Worte schwankend und richtet sich zum Teil danach, ob der Vokal in betonter oder unbetonter Silbe steht. Im allgemeinen überwiegt die Kürze. Aus der Masse der einzelnen Fälle ergeben sich einige leicht behältliche Regeln zur Bestimmung der Länge und Kürze, welche man die Schüler im Laufe der Zeit aus dem eingeübten Sprachstoffe herausfinden lassen kann*). Von welcher Wichtigkeit die „Quantität" der Vokale ist, lehrt die Thatsache, dass oft der Grad der Länge des Vokals allein den Sinn bestimmt; so in t*i*rant und t*y*ran, r*ei*ne und r*e*nne, t*ou*s und t*ou*sse, b*oî*te und b*oi*te.

*) Paul Passy giebt in Les Sons du Français §. 108—111 einige sehr einfache, auf die ich hier verweisen möchte. Vergl. auch Vietor's Phonetik §. 133, Phonetische Studien I, 25 ff., Franz Beyer, Französische Phonetik S. 77 ff. und Maître Phonétique vom Mai 1891.

Noch nicht allgemein scheint das Gesetz berücksichtigt zu werden, dass auslautender Vokal kurz zu sprechen ist: ami, ici, écrit; cahier, papier; mais, français, fait; fois, rat; pas, trois; trop, mot, tableau; trou; vieux, curieux; reçu; pain; banc; bon; brun. In übler Lage befinden sich dabei im Anfangsunterricht die Lehrer in denjenigen Landschaften, wo der Nasalvokal grosse Mühe verursacht. Um die Schüler zu richtiger vokalischer Aussprache anzuhalten, ist es anfangs zweckmässig, die Laute sehr gedehnt sprechen zu lassen, damit jede konsonantische Beimischung verhindert wird. Beherrschen die Schüler aber die Aussprache der Laute, so muss man auf Kürze halten.

Gegen das Gesetz, dass der betonte Vokal vor den auslautenden stimmhaften Engelauten v, z, ž, j und vor r lang ist — cave, base, cage, fille, fleur, ils serrent, — und dass die Mundnasenvokale, ferner ó und ô sowie meistens â auch vor anderen auslautenden Konsonanten lang vorkommen, — silence, quarante, grimpe, monte, humble, gauche, grosse, meute, tasse — wird wohl weniger verstossen, aber es will mir scheinen, als ob wir in den übrig bleibenden Fällen vielfach die Länge einsetzten, wo sie nicht am Platze ist; so in den Wörtern wie vide, vite, ville, tigre, peine, pièce, achète, belle, laide, étude, habitude, rude, Jules, fume, plume. Doch muss hinzugefügt werden, dass Länge in solchen Fällen immer noch erträglicher klingt als Trübung, vor allem bei den engsten Lauten i, u und ü.

In vielen Fällen, so besonders wo i und ü in Frage kommen, erscheinen uns die Vokale wohl deshalb als lang, weil im Deutschen die kurzen Laute nicht ungetrübt vorkommen, weil wir in der Kürze zugleich den Lautwert verändern. Hören wir nun einen reinen ungetrübten Laut, so sind wir geneigt zu glauben, er wäre lang, weil wir in unserer Sprache im Verein mit der Ungetrübtheit des Lautes nur Länge kennen. Deshalb sei noch einmal darauf hingewiesen, was für den französischen Ausspracheunterricht von grosser Bedeutung ist, dass die Art des Lautes im Französischen immer dieselbe bleibt, mag der Laut lang oder kurz sein; der Schüler hat denselben stets so zu sprechen, wie er ihn als Einzellaut gelernt hat, also den

kurzen Laut mit derselben straffen Zungenhaltung und derselben Lippenthätigkeit wie den langen. Weite i-, u-, ü-Laute kommen im Französischen gar nicht vor. In unserer Sprache schlagen wir ein anderes Verfahren ein, wir trüben die kurzen Laute. Daher die Neigung unserer Schüler, dies auch auf das Französische zu übertragen. Sie sind versucht, kurzes französisches i wie in „bin“, kurzes französisches ü wie in „Kürze“, französisches u wie in „durch“ zu sprechen, während i in „il a“ nicht wie in „Iller“, die ersten Laute von „curve“ nicht wie in „Kürze“, die von „mourrai“ nicht wie in „murren“ klingen dürfen. Bei diesen engsten Lauten tritt der Unterschied am deutlichsten hervor. Doch auch bei den übrigen Vokalen ist auf straffe Artikulation zu achten, damit die Trübung, dieser weit verbreitete Fehler unserer Schulaussprache, vermieden werde.

Die Vokallänge ist oft von der Betonung abhängig. In il passe ist à länger als in nous passons, wenn die letzte Silbe ō den Nachdruck hat. Vokallänge und Tonsilbe gehen also zusammen. So ist è in il cesse, ils serrent länger als in il cessa, il serrait; ebenso verhält sich il demande zu demandez, compte zu comptons, cours zu courons, il creuse zu creusez, grimpe zu grimpez. Will man den Begriff von beaucoup besonders hervorheben, so giebt man der ersten Silbe den Ton; noch mehr herausgehoben erscheint das Wort, wenn ich in der betonten Silbe zugleich den Vokal dehne; will man mit besonderem Nachdruck tant mieux! sagen, so verrückt man den Ton auf tant, wobei ã meist lang gesprochen wird, und so tragen allgemein Vokallänge sowie Nachdruck dazu bei, dem Wort grösseres Gewicht zu verleihen.

Im folgenden soll die Vokallänge durch . bezeichnet werden (cage=ká.ž), die Konsonantenlänge unbezeichnet bleiben.

Auch die Konsonanten zeigen Unterschiede in der Dauer; und zwar ist entsprechend dem Englischen, nach betontem kurzen Vokal der Konsonant lang, sonst im allgemeinen kurz. In mie*nn*e ist n also länger als in chê*n*e. Auch bei dieser Gelegenheit sei noch einmal betont, dass die auslautenden Konsonanten, wenn sie stimmhaft sind, mit kräftigem Stimmton gesprochen werden müssen, nicht halb oder ganz stimmlos wie

im Deutschen. Vor allem ist bei stimmhaftem Verschlusslaut im Auslaut Vorsicht geboten (ro*b*e, ra*d*e, vo*g*ue), weil im Deutschen der Auslaut stets stimmlos ist.

Lautverdoppelung.

Die „Verdoppelung" der Laute (Gemination) macht im Unterricht geringe Schwierigkeiten. Wie im Deutschen (z. B. in Tau*ff*eier, Stuh*ll*ehne) besteht sie bei Dauerlauten darin, dass die Kraft des Luftstromes mitten in dem verlängerten Laute nachlässt, um dann wieder zuzunehmen. Bei den Verschlusslauten wird die „Verdoppelung" in der Weise zum Ausdruck gebracht, dass man zwischen Beginn und Öffnen des Verschlusslautes eine längere Zeit vergehen lässt, entsprechend der sorgfältigen Aussprache in Lau*tt*afel, Gu*ck*kasten. Es muss hinzugefügt werden, dass dieselbe lautliche Verdoppelung bei weitem nicht mit der Buchstabenverdoppelung übereinstimmt, sondern innerhalb ein und desselben Wortes nur in verhältnismässig geringen Fällen stattfindet, wobei sie sinnunterscheidend wirken kann wie in nous mou*rr*ons. In der Umgangssprache wird sie naturgemäss innerhalb einzelner Wörter mehr vernachlässigt als in der gewählten, sorgfältigen Rede. Eine grosse Rolle aber spielt sie im Satze; dort tritt die Lautverdoppelung sehr häufig ein, wenn auf den Auslaut eines Wortes derselbe Laut im Anlaut des nächsten Wortes folgt. Vokale wie Konsonanten werden auf die angegebene Weise „verdoppelt"; so zeigt der Satz „Il v*a* *à* *A*vignon" denselben Vokallaut dreimal hintereinander, zweimal unterbrochen durch verminderte Tonstärke. Entsprechende Beispiele für konsonantische Laute sind i*l* *l*'a dit; il *m*e *m*ène, il *s*e *s*auve, je *l*e *l*aisse, les pieds *d*e *d*evant. Die Umgangssprache spricht, wie wir weiter unten sehen werden, in den zuletzt aufgeführten Fällen den ə-Laut nicht mit, selbst die feinere Umgangssprache nicht, und es ist kein Grund vorhanden, weshalb wir nicht auch diese Formen im Unterricht zur Anwendung bringen sollten, wenn der Charakter des Stoffes es erfordert. Für den Anfang, bei der ersten Einführung in die Sprache, mag der Schüler erst die vollen Formen kennen lernen; daraus wird sich dann von selbst, besonders unter dem Ein-

flusse des französischen Satztones, die unsilbige Art der Aussprache derselben ergeben.

Die ə-haltigen Silben.

Dasselbe gilt für die ə-haltigen Silben überhaupt. Die richtige Behandlung der Silben mit sogenanntem „tonlosen e" ist im Französischen von ausserordentlicher Wichtigkeit. „Das richtige Verstummen und Lautwerdenlassen des ə-Lautes ist eines der Hauptmerkzeichen einer guten französischen Aussprache *)." Das Sichanlehnen solcher ursprünglich ə-haltigen Silben ist eine Eigentümlichkeit, die so sehr dem ganzen Wesen der französischen Aussprache entspricht, dass es unrichtig wäre, wollten wir sie in der Schule vernachlässigen. Es mögen zunächst wie oben die vollen Formen gelehrt werden und in der gewählten Sprache mehr oder weniger vorherrschen, in der leichteren Sprache klingen dieselben steif und hölzern. In Verbindungen wie de moi (= de mŭá = *d*mŭá), monsieur (= mòsjö́ = məsjö́ = *m*sjö́ = m̊sjö́ mit stimmlosem m), il me dit (ilmədi = il*m*di oder i*m*di), croyez-le-moi (krŭàjéləmŭá = krŭàjé*l*mŭá), je voulais (žəvulè = žvulè), je vous revois (žəvurəvŭá = žəvu*r*vŭa oder žvurəvŭá oder žvurvŭá) ist der ə-Laut durch den dem Ende zueilenden Satzton aufgesaugt worden. In der sorgfältigen Aussprache spricht man den vor dem ausgefallenen ə stehenden Konsonanten mit der Lippenrundung des ə aus, was bei l und r besonders deutlich hervortritt, und ruht beim Sprechen ein wenig auf demselben, wobei der stimmhafte Konsonant mit deutlichem Stimmton gesprochen werden muss: žvu *l*dòn.

Ob das ə unterdrückt wird oder nicht, entscheidet der Wohlklang, und zwar findet die Unterdrückung von ə nicht statt, wenn sonst eine dem Ohr unangenehme Konsonantenhäufung eintreten würde. So sagt man in l'est de la France statt lès(t) dlá fràs, besser l ès(t) də lá frã.s (vergl. unten port*e*-plume . . .); man spricht il entreprit nicht ãtpri, sondern

*) A. Lange in seinem Aufsatz: Artikulationsgymnastik im französischen Elementarunterricht. Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur VIII.

ãtrəpri aus; man sagt wohl für beaucoup de villages bóku dvilá.ž, aber nicht für beaucoup de petits villages bóku tpti vilá.ž (wobei t durch Lautangleichung für d), sondern besser də pti vilá.ž.

In den Fällen, wo mehrere solcher „tonlosen e" auf einander folgen, wird die eine von je zwei Silben betonter, die je zweite verliert die Geltung als eigene Silbe, und der betreffende Konsonant wird auf die angegebene Art ausgesprochen. Ob dabei die erste oder die zweite von je zwei solcher Silben den Silbenwert verliert, hängt wieder von dem Wohlklang und dem Satztone ab. Das Sätzchen: il me le dit spricht man im allgemeinen derartig, dass „il" die erste Silbe des Lautganzen bildet, „me le" die zweite und „dit" die dritte, also: il — mə*l* — di oder bei schnellerer Rede i—mə*l*—di; in dem Sätzchen: il ne me l'a pas dit kann man in der Umgangssprache ne an die erste Silbe i(l) anlehnen, und wir erhalten dann i*n*məlápàdi, oder man kann me unsilbig sprechen und erhält dann i(l)nəmlápàdi. Je me laissai tomber lautet meist žə*m*lèsé tõbé; aus je te le redemande wird žətə*l*rə*d*mã.d oder unter Verkürzung der Silbe žə durch Angleichung von ž an das stimmlose t: štə*l*-rə*d*mã.d; aus je ne te le redemande pas: žə*n*tə*l*rə*d*mã.dəpà. Würde ich je me levai als žəmlvé sprechen wollen, so würde die Konsonantenhäufung mlv sich ergeben; es muss daher, wenn ich den Satz mit žəm beginne, die Fortsetzung ləvé lauten, also zusammen žə*m*ləvé; oder ich fange mit žmə(l) an und kann dann (l)vé fortfahren: žmə*l*vé.

In solchen Verbindungen jede Silbe gleichwertig neben einander zu sprechen, würde nicht französisch sein; nur in den seltenen Fällen, wo besondere Gründe es verlangen, wenn die betreffenden Silben mit besonderer Betonung gesprochen werden sollen, tritt die silbige Aussprache ein. Hier giebt es auf deutschen Schulen noch viel zu bessern!

Bei der Einführung des Schülers in die mündliche Sprache fordert auch das Gesetz Befolgung, dass die Laute *l* und *r* im Französischen nicht wie im Englischen und Deutschen silbenbildend auftreten. Wörter wie „table" und „quatre" sind also, falls man sie zweisilbig spricht, in der zweiten Silbe nicht wie

im Deutschen „Tafel“, „Kater“ zu sprechen; der ə-Laut muss vielmehr dem l bezw. r folgen, also table = táblə, quatre = kátrə. Ungleich gebräuchlicher aber sind die einsilbigen Formen mit stimmlos nachklingendem l bezw. r = táb(l) und kát(r). Die Umgangssprache bevorzugt dieselben entschieden; ja gewöhnlich sogar verschwindet l und r (auch m) im Auslaut von Wörtern wie mont*re*, quat*re*, poud*re*, tab*le*, fab*le*, peup*le*, pris*me*, dog*me* vor konsonantischem Anlaut und am Ende eines Sinnganzen vollständig, und zwar sind es nicht blos die weniger Gebildeten, die diese Aussprache bevorzugen *). Auch in dieser Beziehung wäre es angebracht, dem Sprachgebrauche mehr als bisher Rechnung zu tragen und Wörter wie „quatre“ wirklich einsilbig zu sprechen, damit die hässliche deutsch-französische Aussprache kät*er* fern gehalten wird.

Von der gleichen Bedeutung wie die Ausstossung des ə-Lautes ist auch die Einschiebung desselben. Sie erfolgt zu dem Zweck, die unmittelbare Aufeinanderfolge von mehreren Konsonanten zu verhindern, und findet sich nicht blos bei den eben berührten Ausdrücken auf —le, —re, —me, wobei man zwischen den beiden Ausdrucksformen die Wahl hat: le peuple français (lə pȍp frãsè oder lə pȍplə frãsè), quatre branches (kádbrã.š oder kátrəbrã.š), — sondern wird gern und häufig zur Vermeidung von Härten angewendet, in Fällen, wo die Einfügung des ə durch die Schreibung begründet ist.

Man spricht in il porte pòrt einsilbig aus, fügt aber in il se porte bien den ə-Laut ein: pòrtəbjẽ, um das Zusammentreffen von mehreren (hier vier) Konsonanten zu verhindern; aus demselben Grunde sagt man pòrtəplüm (porte-plume), il nə šèršə pà (il ne cherche pas), kèlkəšó.z (quelque chose), sè tristə pãsé (ses tristes pensées), rədẽgòtə gri.z (redingote grise),

*) Sachs giebt in seinem Wörterbuch bei quatre auch die Aussprache = kät an und fügt hinzu „auch von Gebildeten“. — Paul Passy sagt (L. S. d. Fr. S. 15): „Très souvent ce r final s'omet dans le langage familier, même des gens qui se piquent de parler correctement“ und Beyer und Passy schreiben im Elementarbuch des gesprochenen Französisch: Auch Gebildete sagen ganz allgemein nicht nur kát pèrsòn, sondern auch kát ãfã.

rəgárdə dõ (regarde donc), šárləmá.ñ (Charlemagne), šárlədu.z (Charles XII), ákədük (aqueduc), də lā.krə nüá.r (de l'encre noire), õnè.trə vivã (un être vivant), il vi párè.trə trüàz òm (il vit paraître trois hommes), lòrskə dè žã (lorsque des gens).

Im Verse, namentlich im ernsten Drama, behalten die ə-haltigen Silben mehr ihren Silbenwert als in der Umgangssprache; man hört daher im ernsten Drama ə in Fällen, wo es sonst stumm ist; es verleiht der Rede den Charakter des Getragenen, Würdevollen, Gewichtigen. Durch sehr häufige Anwendung des ə erhält die Sprache indessen leicht etwas Einförmiges und Geziertes, und man muss sich hüten, hier zu weit zu gehen. Im allgemeinen thut man gut, Verse hinsichtlich des ə ebenso wie Prosa zu sprechen.

Lautangleichung.

Eine grosse Rolle spielt in der französischen Aussprache die Lautangleichung. Sie besteht darin, dass ein Laut seinen Nachbarlaut beeinflusst, sei es, dass er ihm den Stimmton giebt oder nimmt, oder sei es, dass er den Laut selbst verändert. Sie findet im Satze zwischen Auslaut des einen und Anlaut des folgenden Wortes statt, wenn beide durch den Sinn eng verknüpft sind (ave*c d*u papier), und zwar beeinflusst im allgemeinen der nachfolgende Laut den vorhergehenden.

In Fällen wie a*b*straire, o*b*server, o*b*scur (= ápstrè.r, òpsèrvé, òpskü.r), ebenso wie second, seconder (= zgõ, zgõdé) könnte man auch von einer Lautangleichung innerhalb ein und desselben Wortes reden, insofern nämlich als die Stimmlosigkeit oder Stimmhaftigkeit des einen Konsonanten auch die Stimmlosigkeit oder Stimmhaftigkeit des andern bedingt. In solchen Wörtern darf man sich demnach durch die Schreibung nicht zu einer unrichtigen Ansicht über die Art des Lautes verführen lassen. Das geschriebene b muss in den genannten Wörtern wie stimmloses p lauten*), eine Erscheinung, die man mit dem

*) Es wäre auch die Aussprache ò*bz*èrvé denkbar, die landschaftlich vorkommen mag; so kommt sü*bz*isté neben sü*ps*isté vor; wie skõ neben zgõ und səgõ; nicht aber ò*bs*èrvé, sü*bs*ister, *sg*õ, sü*bs*tã.s, á*b*strè.r, ò*b*skü.r . . . , wie Sachs angiebt.

Verhalten des j-Lautes in Wörtern wie m*i*en, t*i*en vergleichen könnte; nur wird hier umgekehrt der j-Laut von dem vorhergehenden Konsonanten bestimmt; er ist also stimmhaft in v*i*eux, D*i*eu, b*i*en, v*i*ens, r*i*en; stimmlos ist p*i*eu, p*i*ed, t*i*en, marqu*i*ons; ebenso bei konsonantischem ü: in b*u*isson stimmhaft, in p*u*is stimmlos; bei konsonantischem u: in d*o*igt stimmhaft, in t*o*it stimmlos*).

In wie weit die Lautangleichung im Satze sich zur Behandlung im Unterrichte eignet, bedarf der Erwägung. Folgt auf einen stimmlosen Auslaut (z. B. une tasse) ein stimmhafter Anlaut (de thé) und gehören beide Ausdrücke dem Sinne nach eng zusammen, so wird aus dem auslautenden s ein z. Wie erklärt sich das? Am einleuchtendsten ist die Umwandlung vor den stimmhaften Verschlusslauten b, d, g. Bei der Beschreibung dieser Einzellaute haben wir gesehen, dass, noch ehe der Luftstrom den Verschluss durchbricht, der Stimmton schon hörbar wird; tritt nun dieser Stimmton zu s hinzu, so entsteht z; denn z ist nichts anderes als s + Stimmton**).

Man sieht also, wenn die stimmhaften Laute b, d, g gut französisch gesprochen werden, so m u s s der vorhergehende stimmlose Laut stimmhaft werden: also écou*t*e bien = ékudbjẽ, en fa*c*e de moi = ã fázdəmŭá, une grosse goutte = ün gró.zgut. Ähnlich verhält es sich mit den anderen stimmhaften Konsonanten, insbesondere mit den Reibelauten v, z, ž. Auch bei diesen Lauten tritt der Stimmton etwas früher ein als das begleitende Reibegeräusch und fällt so noch ganz oder teilweise***)

*) Vergl. im Norddeutschen: „Scheu*s*al“ und „Schick*s*al“, „E*s*el“ und Rät*s*el“, im Englischen: d*u*e und t*u*ne.

**) Auch in einigen Gegenden Deutschlands, besonders in Westfalen und Hannover, ist diese Angleichung zu Hause. So entspricht westfälisches ein Gla*s* Bier mit stimmhaftem Endkonsonanten in Glas genau dem französischen ta*ss*e de thé.

***) Nach den Untersuchungen des Abbé R o u s s e l o t, die er auf seinem sinnreichen Apparat angestellt und über welche er auf der Berliner Neuphilologenversammlung von 1892 berichtet hat, wird in solchen Fällen der betreffende Laut erst stimmlos angelautet und geht etwa in der Mitte seiner Dauer in den stimmhaften über.

mit dem vorhergehenden Wortauslaut zusammen: est-ce vrai? (èzvrè oder èsəvrè), il faisait (vzè oder fəzè), écoute, Jean (ékudžã).

Es ist klar: wenn die stimmhaften Konsonanten so gut gesprochen werden, wie die Vorschrift es verlangt, so muss die Lautangleichung ganz von selbst erfolgen. Diese Erscheinung darf also m. E. eigentlich nicht gelehrt werden, sondern sie muss sich aus der richtigen Einübung von selbst ergeben. Das Erfolgen oder Nichterfolgen der Angleichung in der Aussprache des Schülers wird hiermit zum Prüfstein für die richtige Aussprache.

Ähnlich verhält es sich mit dem Stimmloswerden stimmhafter Anlaute. Spreche ich die Verbindung roi de France nicht drei-, sondern zweisilbig aus, so dass also der Laut ə ausfällt, so tritt d an f und muss wie b in obscur stimmlos werden. Andere Beispiele sind *je* peux (žə pö oder špö), *de* son argent (də sõnáržã oder tsõnáržã), *je* sais (žəsé oder šsé).

Die andere erwähnte Art der Angleichung, die darin besteht, dass die Verschlusslaute b, d, g vor einem Nasenlaute in der Umgangssprache zu den entsprechenden Nasenlauten werden, (also b zu m, d zu n, g zu ŋ: il vient *de* Mayence = ivjẽnmájã.s) darf im Unterrichte unerwähnt bleiben.

Lautschwund.

Seit mehreren Jahrhunderten schon ist in der Umgangssprache das l in il vor Konsonanten im Auslaut verstummt*), und ohne die Schreibung und den Einfluss der Schule wäre der Laut auch in der feierlichen Rede dort schon längst verschwunden. Heutzutage hört man im gewöhnlichen Leben dieses l fast niemals aussprechen, auch in der gebildeten Gesellschaft nicht; sogar im Parlament, im Gerichtssaale und in der Kirche kann man das Fehlen des Lautes sehr häufig beobachten; im leichten Unterhaltungston wäre im Gegenteil das Mitsprechen des Lautes geziert. Man hört auch in den feinsten Kreisen fast nur ivá vni.r, i nja pà, èti pósibl? i rsü.r, i vizitè.r. In

*) Einige geschichtlichen Angaben darüber giebt Koschwitz, Zur Aussprache des Französischen, S. 64.

den Fällen, wo bewusst gewählte Sprache beliebt wird, spricht man das l mit. Das Mitlauten des l in il darf daher neben dem vermehrten Lautwerden der Konsonanten in der Bindung und der sorgfältigen Behandlung des ə-Lautes als Kennzeichen einer gewählten Ausdrucksweise gelten. So lässt Paul Passy in dem schwungvollen Schlussteile der Parlamentsrede seines Vaters*) diesen von 13 Fällen 12 mal das l aussprechen: ils sont, il soit, il ne tient pas, il n'a, ils peuvent, il fait, il n'aurait, il s'enorgueillit, il sème, il rencontre, il recueille; nur am Anfang in *il* n'ya pas longtemps wird der Laut ausgelassen. Dass aber auch von den Gebildetsten selbst in feierlichen Reden von gelehrten Zuhörern das l nicht vermisst wird, zeigt Paul Passy uns in der Rede, welche Gaston Paris, der bedeutende Romanist, beim „Congrès des Sociétés Savantes“ am 26. Mai 1888 über Les parlers français hält; Passy lässt G. Paris in demselben 10 mal il = i und nur 5 mal = il sprechen; = i: il faut entendre, ils transmettront, il vous sera possible, il rencontrerait, il n'entendrait plus, il n'y a pas, il suit de là, il devrait; = il: il ne faut même pas, ils n'ont pu empêcher, il ne faut plus répéter, il n'en diffère guère plus, il reparaît. Wenn man die Fälle mit i und diejenigen mit il vergleicht, wird man keinen besonderen Grund erkennen, weshalb in dem einen Ausdruck l gesprochen wird, in dem anderen nicht. — Vor Vokalen in der Bindung lautet l immer: ilá. Auch bei elle verstummt das l, besonders vor mehreren Konsonanten: èndã.spà, elle ne danse pas.

Die angeführten Beispiele geben uns einen Hinweis, wie wir im Unterrichte zu verfahren haben. Zunächst dürfte es wohl geraten sein, auf der ersten Stufe bei der Einübung dem il (und elle) den vollen Laut zu geben, wie es auch beim Unter-

*) Péroraison du discours de Frédéric Passy sur le vote des crédits pour les expéditions du Tonkin et du Madagascar. Le français parlé, 2. Aufl. S. 86 ff. Auch sonst zeigt sich die gesucht gewählte Ausdrucksform; so kommt sogar in einem Falle Bindung zwischen Hauptwort und nachfolgendem Eigenschaftswort vor: le nom des peuples avancés (S. 95, S. 93 aber: les populations indigènes ohne z); ferner findet man pòplə, ó.trə, tã.drə, vòtrə in votre supériorité, votre cœur, kõ.trə, sjèklə, pətò.trə, . . . und nicht die verkürzten Formen.

richte in französischen Schulen geschicht. Bei Sprechübungen und beim Lesen von Stücken leichteren Stils darf man sich die i-Aussprache unbedenklich neben der anderen gestatten. In denjenigen Klassen, in welchen die il-Aussprache mit getrübtem weiten i noch herrscht, wird sich das richtige enge i sogar leichter ohne l-Laut als mit demselben herstellen lassen: idȯn ist mit engem i leichter auszusprechen als ildȯn *).

In der schnellen und ungezwungenen Rede des gewöhnlichen Lebens wird quelquefois statt kėlkəfüá kėkfüá, quelque chose statt kėlkəšó.z kėkšó.z, quelqu'un statt kėlkœ̃ kėkœ̃, quelques-un statt kėlkəzœ̃ kėgzœ̃, quelques jours statt kėlkəžu.r kėgžu.r ausgesprochen; qu'est-ce que tu dis wird aus kėskətüdi in schneller Rede zu kėstüdi (und selbst stüdi) vereinfacht; exprès zu ėsprė, exprimer zu ėsprimé, expliquer zu ėsplikė, extraordinaire zu ėstrȯrdinė.r. Denn wenn, wie es der schnellen Rede natürlich ist, der Laut ə in den Worten ausfällt, so würden drei Konsonanten dicht bei einander stehen, deren Aussprache unbequem wäre: kė*lkf*üá, kė*skt*üdi; in den letzten Beispielen würden sogar vier Konsonanten zusammentreffen, deren letzter allerdings l oder r ist: ė*kspr*ė, ė*kspl*ikė **).

Auch hier wird es das Richtigste sein, die Formen in der Schule mit ihrem vollen Lautcharakter ungekürzt einzuüben. Dasselbe Verfahren empfiehlt sich für diejenigen Fälle, in denen das Unterhaltungsfranzösisch Vokale in unbetonter Silbe ihren Lautwert verlieren und entweder zu ə werden oder ganz verschwinden lässt: məsjœ̃ oder msjœ̃ für mȯsjœ̃, pətė.tr oder ptė.t für pœ̃tėt.tr, nõ səlmã für nõ sȯlmã, táfė für tutáfė u. dergl.

Flüsterlaute.

Der französischen Aussprache ist weiter eigentümlich, dass die geschlossensten Vokale, *i*, *u*, *ü*, welche von allen Vokalen den Konsonanten am nächsten stehen, im Auslaut einer Laut-

*) Will man s'il, s'ils in der Umgangssprache ganz deutlich aussprechen, so sagt man statt si = si i, s'ils sortaient = si i sȯrtė, wobei die beiden i gebunden gesprochen werden, wie á in il *va à* Paris, wovon später.

**) Vergl. die Aussprache von englisch asked (askt = ast).

gruppe zu den entsprechenden stimmlosen Reibelauten werden.*) Der Vokal verliert seinen Stimmton, und der Luftstrom reibt sich in der dem Vokal entsprechenden Mundenge (Flüsterstimme). Der i-Laut in il me l'a d*i*t wird also dem ch in „ich" ähnlich. Dies tritt nach stimmhaften wie nach stimmlosen Lauten ein; je ne l'ai pas v*u*, il est perd*u*, voilà t*ou*t. Diese Konsonantisierung scheint besonders in leidenschaftlicher Rede einzutreten. Ich würde es nicht für unrichtig halten, wenn der Lehrer beim Sprechen die Erscheinung an geeigneten Stellen selbst zur Anwendung brächte und auf einer höheren Stufe darauf hinwiese. Im Anfangsunterrichte darf sie noch unerwähnt bleiben.

Die Bindung.

Die Bindung besteht darin, dass Wörter, welche eng zusammengehören, wie e i n Wort gesprochen werden, indem gleichmässig Silbe auf Silbe folgt. Die Bindung im engeren Sinn, tritt vor vokalischem Anlaut ein; dabei geht ein dem vokalischen Anlaut vorgehender V o k a l zu jenem ohne Absetzen der Stimme über (*a été, à eau*), und ein auslautender K o n s o n a n t wird zum Anlaut der ersten Silbe des folgenden Wortes (cinquan*t*e ans). In diesem letzteren Falle ist die Silbentrennung also sẽ-kã-tã.

Ferner werden in der Bindung unter gewissen Umständen Endkonsonanten ausgesprochen, die im Worte an sich nicht hörbar sind, wobei dieselben auch wieder zum Anlaute der Anfangssilbe des folgenden Wortes werden: les amis = lè-zá-mi, ses beaux habits = sè-bó-zá-bi. Hierbei wird geschriebenes d als t, geschriebenes g als k, geschriebenes s, x, z als z hinübergezogen: grand homme = grã-tòm, long hiver = lõ-ki-vè.r, heureux enfant = ö̀-rö̀-zã-fã. Die drei Laute ĭ (j), ŭ, ü̆, von denen auf S. 26 eingehender gesprochen worden ist, werden trotz ihres konsonantischen Charakters in der Bindung wie Vokale behandelt: les yeux = lè-zjö̃, bel oiseau = bè-lŭá-zó, les huîtres = lè-zü̆itr.

*) Auch bei den weniger geschlossenen Vokalen (namentlich bei é) ist diese Erscheinung oft zu beobachten: Il a dansé.

Der in der Bindung hörbar werdende Konsonant bleibt auf die Dauer des ihm vorhergehenden Vokals ohne Einfluss. Er wird eben zum Anlaute des folgenden Wortes und kann als solcher auf den vorhergehenden Vokal nicht einwirken. Während also in dem Ausdruck „cinqu*ante* ans“ der Vokal ã lang ist, weil er in dem Worte „cinquante“ an sich ohne Rücksicht auf die Bindung lang ist, bleibt in dem Ausdruck „beaux habits“ ó kurz wie im Einzelworte, obwohl ein Vokal vor auslautendem z sonst lang ist, la chose, šó.z. So ist in la vente ã lang, in il vend une maison kurz. In gewissen Fällen unterscheidet daher bei Eigenschaftswörtern die Aussprache das männliche Geschlecht vom weiblichen durch die Vokaldauer; in curi*eux et* rare ist ö kurz, in elle est curi*euse et* rare ist ö lang.

Die Behandlung der Bindung auf deutschen Schulen giebt zu manchen Bemerkungen Anlass. Zunächst wird zu wenig Wert gelegt auf das Hinüberziehen von Vokal und von lautbarem Endkonsonant, das von grosser Bedeutung ist, von grösserer als das Lautwerden von Konsonanten. Denn in Verbindungen wie i*l a été à* Paris, il v*a à* Berlin, i*l a été* apporté; i*l* a; el*le* est, leu*r en*fant, m*on a*mi (mõ-ná-mi) tritt im Französischen immer die Bindung ein, während das Lautwerdenlassen sonst stummer Konsonanten in der Umgangssprache nicht immer erforderlich ist. Ja, es findet sogar in vielen Fällen, wo der Sinn Wörter eng verbindet, in der ungezwungenen Sprechweise wohl Bindung, Vokalbindung, statt, aber nicht Lautwerden von Konsonanten. Wenn man im gewöhnlichen Leben mais enfin = mèãfẽ spricht, so findet zwischen è und ã Bindung statt. mè von enfin zu trennen wäre nicht französisch; das z nicht zu sprechen, ist in der Umgangssprache das gewöhnliche. So muss, um noch ein Beispiel zu geben, il n'a pas encore appris sa leçon auf alle Fälle zwischen pas und encore gebunden werden, entweder pàãkò.r oder pàzãkò.r. Letzteres gilt für feiner, ersteres wird aber von gebildeten Leuten in der Umgangssprache anstandslos gebraucht. Also Bindung ist nicht durchaus verknüpft mit Hörbarwerden von Konsonanten.

Welches ist nun der innere Grund, weshalb in eng zusammengehörenden Wörtern wie z. B. il a été, leur enfant Bindung unumgänglich nötig ist? Der Grund ist schon bei Gelegenheit der Aussprache der französischen Vokale und bei der Silbentrennung angegeben. Er ist in dem leisen Stimmeinsatz, in dem Fehlen des deutschen Knackgeräusches, zu suchen. Setzt man in dem zuletzt genannten Ausdrucke leur enfant den Vokal ã leise ein, so ist nichts Trennendes zwischen r und ã vorhanden, und r muss gemäss den Gesetzen der Silbentrennung zum Anlaut der zweiten Silbe werden, gerade wie im Deutschen innerhalb eines Wortes bei konsonantisch anlautenden Silben, z. B. wie bei ge-rannt, Ka-nal, nicht aber wie bei ver-'einigt, ver-'anschaulicht, ein 'Aal. Gelingt es dem Lehrer, die Schüler zum leisen Vokaleinsatz zu führen, so ist damit zugleich die Frage der Bindung für diese Schüler gelöst; gelingt ihm das nicht, so wird der Aussprache der Schüler immer ein wesentliches Erfordernis einer guten französischen Aussprache fehlen. Aber auch bei diesen Schülern wird die Anweisung, auslautende Konsonanten zum Anlaut des folgenden Wortes wie in Ka-nal, ge-rannt zu machen und auslautende Vokale mit dem Anfangsvokal des folgenden Wortes so zu verbinden, wie es in den deutschen Wörtern D*ia*na, H*yä*ne geschieht, gute Dienste leisten, indem sie den Stimmbänderverschlusslaut beseitigt.

Das Hörbarwerden sonst stummer Konsonanten ist gegenüber dem leisen Vokaleinsatz von minderer Wichtigkeit, und die Umgangssprache wendet es nur sparsam an. Ja, häufige konsonantische Bindung wirkt in der gewöhnlichen Unterhaltung sogar geziert und unnatürlich; in der gehobenen, feierlichen Rede, in Predigten, im Trauerspiel, hat sie noch ihre Stelle. Wir müssen also im Unterricht auch einen Unterschied machen und den Charakter des zu behandelnden Stoffes auf die Häufigkeit der konsonantischen Bindung bestimmend einwirken lassen. Wir müssen unterscheiden zwischen Umgangssprache und gehobener Rede, zwischen Erzählung und Gedicht, zwischen leichtem Lustspielton und dem schweren Schritte der Sprache des Trauerspiels. Und da

die meisten Stoffe, welche auf der Unter- und Mittelstufe behandelt werden, der leichteren Sprache angehören, so dürfen wir mit gutem Gewissen unseren Schülern die Aufgabe etwas erleichtern. Auf der Anfangsstufe besonders können wir uns getrost auf das notwendigste Mass in der Konsonanten-Bindung beschränken. Auf der Oberstufe wird bei verständig geleitetem Unterricht mit der wachsenden Gewandtheit im Ausdrucke auch ein grösseres Mass dieser Art Bindung Hand in Hand gehen und zur Anwendung zu bringen sein, wenn der Sprech- und Lesestoff es erfordern*).

Die Bindung spielt im Unterricht auf deutschen Schulen im allgemeinen noch eine viel zu grosse Rolle. Es wird vielfach um jeden Preis gebunden, bis zur Erschöpfung kann man sagen; denn es ist oft unmöglich, dass ein kleiner Schüler mit seinem geringen Atemvorrat einen ganzen Satz so geschlossen mit einem Lufthauch ausspricht, wie es die Vorschrift zahlreicher Lehrbücher verlangt.

Die Bindung darf nicht vom ersten Augenblick als oberstes Gesetz die Aussprache regeln. Mindestens ebenso wichtig als

*) Obgleich ich selbst infolge mehrfachen Aufenthalts in Paris und in Genf bei weitem nicht mehr so häufig Konsonantenbindung eintreten liess, als mir von der Schule her zur Gewohnheit geworden war, so musste ich doch bei meinem letzten Aufenthalt in Paris wieder die Beobachtung machen, dass ich immer noch mehr band als die Eingeborenen, beim Sprechen wie beim Lesen. So las Paul Passy mit weniger Konsonantenbindung als ich. Er sagte mir einmal: An übermässiger Bindung erkennen wir den ungebildeten Menschen! Damit stimmt überein, was Koschwitz in seinem Buche „Zur Einführung des Französischen" S. 62 schreibt: „Gegen mes respects à madame mit gebundenem s hatte Herr Dufraisse einzuwenden, dass gebundenes s in solchen Fällen in Gesellschaft immer etwas Lächerliches hat." (Herr Dufraisse wird auf S. 5 folgendermassen näher bezeichnet: „Neben H. J. diente mir für systematisches Studium des spezifisch Pariserischen insbesondere noch Herr Dufraisse, einer der seltenen Pariser, die schon durch mehrere Generationen der Hauptstadt angehören, und ein würdiger Vertreter der volkstümlichen Sprache"). Und Beyer und Passy sagen (bei Gelegenheit von pas un, das sie pà õ̃, nicht pàzõ̃ umschreiben): „Die häufigen Bindungen machen auf das Ohr des Franzosen den Eindruck des Pedantischen, Geschraubten, Steifen." (Ergänzungsheft zum Elementarbuch des gesprochenen Französisch S. 81.).

Bindung ist Aussprache der Einzellaute, richtige Verbindung derselben zu Wörtern, zu Laut- und Sinnganzen, Tonhöhe, Wortton, Satzton. Ich würde es für einen Fortschritt ansehen, wenn wir uns von dem Gedanken etwas losmachen könnten, dass der Bindung eine so hervorragende Bedeutung zukommt*). Die Bindung muss sich aus dem Sinne ergeben; aber sie darf nichts rein Äusserliches sein, sondern muss aus dem Verständnisse des Satzes herauswachsen. Bindung ist nur möglich bei einer Gruppe von Wörtern, welche dem Sinne nach eng zusammengehören und deren Inhalt der Sprechende mit einem Schlage überschaut. Ein Erwachsener oder ein Gebildeter wird ein grösseres Sinnganzes überschauen als ein Kind oder ein Ungebildeter. Ein Erwachsener wird im allgemeinen eine grössere Wortgruppe in einem Atemzuge aussprechen können als ein Kind. Neben der geistigen Fähigkeit spricht auch die Kraft des Atems dabei mit. Wenn man gezwungen ist, von neuem Luft zu schöpfen, so ist es mit der Bindung vorbei, denn die Bindung kann nur innerhalb eines geschlossenen Lautganzen statt haben. Für den deutschen Schüler, der erst in die Sprache eingeführt wird, können diese Lautgruppen in den ersten Jahren nur kurz gewählt werden. Je mehr das Verständnis des Sinnes mit der Zeit zunimmt und der Überblick und die Sprechfertigkeit wächst, desto grösser werden die Gruppen werden, desto häufiger die Bindung.

Dem Lehrer, der sich über den Gebrauch der Bindung unterrichten will, kann neben eigener Beobachtung im Auslande das Lesen von lautschriftlichen Texten empfohlen werden. Ich möchte zunächst einige Fälle aufführen, in denen konsonantische

*) Dass Franzosen, welche deutsche Schulen im französischen Unterrichte besucht, die Quelle der vorgefundenen schlechten Aussprache zum grossen Teil in der Bindungswut fanden, ist schon mehrfach öffentlich ausgesprochen worden. So von dem Franzosen George Dumesnil in der Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur: „Souvent les maîtres corrigent chez leurs élèves, avec une instance infatigable, une prononciation qui vaut au moins tout autant que la leur. Ils les tourmentent pour leur faire faire, entre les mots, les liaisons les plus recherchées, ce qui est exécuté d'une manière lourde et pédante“. — Vergl. Kühn, der französische Anfangsunterricht, S. 5.

Bindung (Bindung mit Lautwerden von sonst stummen Konsonanten) nicht gebräuchlich ist, in denen aber meiner Erfahrung nach von vielen Lehrern des Französischen noch auf Bindung beim Sprechen wie beim Lesen eifrig gehalten wird. Dabei ist auf die feinere Umgangssprache Bezug genommen, also auf diejenige Art von Sprache, in der sich nicht nur die Sprechübungen zu bewegen haben, welche in jeder Unterrichtsstunde lehrplanmässig vorgenommen werden sollen, sondern in der sich auch die bei weitem grössere Mehrzahl von Lesestücken bewegt.

Unter Bindung soll im Folgenden immer die oben genauer bezeichnete konsonantische Bindung verstanden werden.

a) Man bindet im allgemeinen nicht zwischen dem dem Subjekt vorangehenden Satzteile und dem Subjekt: Vers les trois heure(s) un aide de camp arriva, F. p. S. 19, Z. 23. Dieses Beispiel ist, wie die folgenden Beispiele, wenn nichts anderes bemerkt, der 2. Auflage von Passy's Français parlé entnommen und zwar der Erzählung L'enlèvement de la redoute, einem Stücke also, das nicht der ganz leichten Unterhaltungssprache angehört. Die Sätze sind mit der 3. Auflage verglichen und sind dort unverändert geblieben. — mai(*s*) on (mèon) n'a pas encore pu l'atteindre, F. p. S. 15, Z. 1 aus La chasse à Tarascon.

b) Man bindet nicht zwischen Subjekt und Zeitwort, wenn jenes kein Fürwort ist: Onze prisonniers russe(*s*) étaient avec eux, 29, 9. — Notre régimen(*t*) était presque à couvert, 21,6. Les canons surtou(*t*) étaient encombrés 29, 4. — Les palissade(*s*) avaient été brisées, 25, 21. — Nos gen(*s*) étaient un peu trop bruyants, 25, 17. — Bien des gens auraient faits comme moi 23, 20. Sogar nach dem blossen tout hat Passy in der dritten Auflage die t-Bindung gestrichen: Tou(*t*) annonçait que nous allions . . . 19, 22.

c) Man bindet im allgemeinen nicht zwischen Zeitwort und folgendem Objekt, auch nicht zwischen Zeitwort und anderen Ergänzungen und näheren Bestimmungen. Ils recommencèren(*t*) feu très vif, 21, 3. — Je courai(*s*) un grand danger, 21, 20. — Un aide-de-camp arriva, apportan(*t*) un ordre, 19, 23. —

. . demanda-t-i(*l*) à un sergent, 29, 12. — Il di(*t*) au coq B. & P. 17, 23.

Il souri(*t*) amèrement, 29,16. — Ils contribuèren(*t*) encore à .., 21, 17. — . . surpris de me trouve(*r*) encore au monde, 27, 15. —

Une bataille n'est pa(*s*) une chose si terrible, 25, 11. — In Cette plaisanterie paru(*t*) excellente, 24, 14, hat Passy bei der 3. Auflage die t-Bindung weggelassen. — In dem Satze Puis, tournan*t* une vis au bas de la cheminée, et passan(*t*) une allumette sur la bûche de fonte, il . . (aus Le Français en Amérique, 33, 18.) wird zwischen Zeitwort und näherem Objekt das eine Mal gebunden, das andere Mal nicht. Die 3. Auflage bindet beide Mal nicht. — Nous nous mîme(*s*) en bataille, 19, 21. — Vous commande(*z*) en chef, 29, 17. — Ils s'empressaien(*t*) autour de lui, 29, 10. — Leurs boulets . . passaien(*t*) au-dessus de nos têtes, 21, 9. — Nous avancion(*s*) au pas de course, 25, 13. — Mes camarades étaient plus familiarisé(*s*) avec ce bruit, 25, 10. —

Nur nach den am häufigsten vorkommenden Verbformen wie est, es, sont bindet hier die Umgangssprache: il es*t* à l'école, elle es*t* au premier étage, il es*t* à son banc, elle es*t* assez grande; tu e*s* ici; ils son*t* en colère. Bindung nach anderen Verbformen gehört schon der gesuchteren Sprache an. Beyer und Passy sagen S. 7, 7: Ils von(*t*) au Bois de Boulogne ohne t, dagegen il se me*t* à faire un huit mit t gegen Il se me(*t*) à courir vers la maison ohne t (B. u. P. S. 13, 13). In der Erzählung Prise de la redoute hat Passy in folgenden Fällen nach est und était die konsonantische Bindung: L'ennemi es*t* en force (ètã fòrs), 24, 18. — Onze prisonniers étaien*t* avec eux, 29, 8. — Il étai*t* auprès d'un canon 27, 7. —

In den so häufigen Verbindungen von Hilfszeitwort und Infinitiv bindet die Umgangssprache gewöhnlich nicht: on peu(*t*) écrire, B. u. P. 15, 14. — nous allon(*s*) apprendre une fable, B. u. P. 1, 14. — il fau(*t*) aller B. u. P. 12, 7.

d) Noch weniger erfolgt die Bindung zwischen mehreren zur Aussage gehörenden Bestimmungen: Nous parvînmes rapidemen(*t*) au pied de la redoute, 25, 20. — On se battit corps à corp(*s*) au milieu d'une fumée épaisse, 27, 26. — Elle restait suspendue comme un dai(*s*) à vingt pie(*ds*) au-dessus de la redoute, 27, 1. — Je ne pouvais confier mes sentiment(*s*) à personne, 23, 23. —

Daher selbst bei so häufig auftretenden Ausdrücken wie pas encore, pas ainsi in der nicht gesucht feinen Sprache keine Bindung: On ne se moque pa(*s*) ainsi d'un Américain, aus Le Français en Amérique, 37, 14. — Nous ne pouvons pa(*s*) encore lire dans tous les livres, B. und P. 15, 16. — La petite Louise ne sait pa(*s*) encore marcher, B. u. P. 16, 7. — Ils n'ont pa(*s*) encore entendu parler du traité, B. u. P. 19, 2. — On n'a pa(*s*) encore pu l'atteindre F. p. 15, 1, auch nicht zwischen pas und dem Part. passé: je n'ai pa(*s*) osé leur refuser, B. u. B. 15, 2. oder zwischen pas und einem Hauptworte: pa(*s*) un sergent de ville, pa(*s*) un gendarme 31, 21 — pa(*s*) un mot, B. u. P. 18, 10.

e) Auch wenn einem einzelnen Worte eine nähere Bestimmung folgt, tritt gewöhnlich nicht die konsonantische Bindung ein: l'officie(*r*) auprès de moi, 23, 17. — leur parape(*t*) à demi détruit, 27, 2. —

f) Demnach erfolgt die Bindung auch selten, wenn ein Eigenschaftswort seinem Hauptwort folgt: les boule(*ts*) inoffensifs, 21, 27. — des race(*s*) inférieurs (nicht z-Bindung trotz sehr gewählter Sprache! Rede von Frédéric Passy, 89, 4). — les population(*s*) indigènes (ebenda 93, 25). Nur im gesuchtesten Stil tritt hier die Bindung auf; mir ist in dem Passy'schen Texte der 2. und 3. Auflage des Buches Le français parlé nur ein e i n z i g e s Beispiel aufgestossen, das schon S. 67 in der Anmerkung erwähnt worden ist*).

Zwischen mehreren dem Hauptworte folgenden Eigenschaftswörtern wird ebenfalls nicht gebunden: quelques tentatives locale(*s*) intéressantes, aus les parlers français, P. 72, 7.

g) Natürlich darf auch nicht zwischen einem Hauptworte und dem dasselbe näher bestimmenden Nebensatze gebunden werden: le creu(*x*) où nous étions postés, 23, 6. —

h) Sind Wörter durch et oder ou verbunden, so tritt keine Bindung ein: entouré de blessé(*s*). et de morts, 27, 17. — suivi de cri(*s*) et de gémissements, 27, 14. — du san(*g*) et des morts, 29, 3. — six homme(*s*) et moi, 27, 20. — deu(*x*) ou

---

*) Die erste Auflage hat einige Beispiele mehr gehabt, so in L'enlèvement de la redoute S. 26: un fracas épouvantable. Man sieht, dass Passy die Konsonantenbindung in diesen Fällen mit Bedacht ausgemerzt hat.

trois fois, 21, 13. — Ils restèrent silencieu(*x*) et sans tirer, 25, 15. —

i) Selbst in Ausdrücken, die ein Ganzes bilden, fehlt die konsonantische Bindung: cor(*ps*) à corps, kòrákòr, 27, 26.

Der Grund, weshalb in vielen der eben behandelten Fälle die konsonantische Bindung unterbleibt, ist in der Betonung zu suchen, und ich verweise in dieser Beziehung auf das in dem Abschnitte über die Satzbetonung Gesagte. Die konsonantische Bindung findet häufig nicht statt, weil das eine Wort das letzte Wort einer Lautgruppe (Nachdruckgruppe) ist, während das ihm folgende eine neue Lautgruppe einleitet. In dem Satze unter a) „Vers les trois heures un aide de camp arriva" kann man leicht drei Nachdruckgruppen unterscheiden, die sich folgendermassen darstellen: Vers les trois heures — un aide de camp — arriva; in dem einen Beispiele unter b) sind die Gruppen die folgenden: Les palissades — avaient été brisées, unter c) Ils recommencèrent — un feu — très vif, unter d) Nous parvînmes — rapidement — au pied de la redoute, unter e) L'officier — auprès de moi, unter g) Le creux — où nous étions postés, unter h) Ils restèrent — silencieux — et sans tirer. In den Fällen zu f) (Eigenschaftswort hinter dem Hauptwort) bildet das Eigenschaftswort gewissermassen eine Hinzufügung, welche wie ein Relativsatz dem Hauptworte folgt: des dames élégantes = des dames — qui sont élégantes.

Wie schon gesagt, lässt die Schulaussprache, der sich Prediger und Redner im gehobenem Stil bedienen und die man in gewählterer Rede und in der Poesie zur Anwendung bringt, konsonantische Bindung auch in Fällen eintreten, in denen die Umgangssprache selbst der Gebildeten dieselbe unterlässt. Dies findet besonders dann statt, wenn die Wörter ein und derselben Nachdruckgruppe angehören, also unter den oben erwähnten Fällen besonders in den unter i) genannten Ausdrücken: corp*s* à corps, ferner in den unter d): pa*s* un mot, pa*s* encore, pa*s* ainsi, mai*s* enfin, ferner überhaupt, wenn die einzelnen Nachdruckgruppen an sich so kurz sind, dass man mit Leichtigkeit zwei zu einer neuen zusammenfassen kann, z. B. tou*t* annoncait (vergl. b), il di*t* au coq, traînan*t* une vie déplorable (Franç. p. 3. Aufl. S. 69), un

chambellan lui fi*t* une harangue (Franç. parlé 3. Aufl. S. 41), on le louai*t* expressément (ebenda), il doi*t* être content (ebenda), il l'attendai*t* au dehors (S. 66, vgl. c), deu*x* ou trois (vgl. h.) Während man aus diesem Grund bei pas une seule fois in der gewählten Aussprache z herüberzieht, spricht man den Laut in toutes ces variantes n'empèchent pas une unité fondamentale 77, 15 nicht aus, denn in dem ersten Beispiel bilden pas une seule fois eine einzige Nachdruckgruppe, in dem zweiten hingegen gehören pas und une zwei verschiedenen Gruppen an. Aber auch in der gewählten Sprache muss man sich hüten, zu weit zu gehen; man kann leicht des Guten zu viel thun. Rücksicht auf den Wohlklang und Rücksicht auf den Sinn verbieten häufig die Konsonantenbindung; die Rücksicht auf den Wohlklang: denn Häufung der Konsonanten klingt unschön; die Rücksicht auf den Sinn, denn das Wort, zu welchem der laut werdende Konsonant als Anlaut hinzu tritt, erhält eben dadurch in vielen Fällen eine so veränderte Laut- und Klangform, dass es dem Hörer schwer wird, den gemeinten Sinn zu verstehen. In „allez aux environs" mit z-Bindung von allez nach aux (álézó) würde allez nicht klar genug hervortreten, der Sinn wird durch den Gleichklang mit les eaux verdunkelt. Oft sogar werden durch die Konsonantenbindung Lautformen erzeugt, welche missverständlich und zweideutig sind und deshalb lächerlich klingen: spricht man in „le parapet était" in der Bindung aus, so klingt était wie tetait.

Wenn uns also schon die Erwägung, dass konsonantische Bindung vielfach unangebracht ist, weil sie steif, auffällig und missverständlich, ja oft lächerlich ist, davon abhalten müsste, hier zu viel zu thun, so kann uns die weitere Erwägung, dass hier ein Punkt ist, in welchem wir uns unnötig selbst Schwierigkeiten geschaffen haben, und dass wir uns unsere Aufgabe erleichtern können, nur um so mehr in dem Vorsatz bestärken, hier im Unterrichte anders zu verfahren.

Leider steht ein grosser Teil der Lehrer und derjenigen, welche die Ergebnisse des Unterrichts zu beurteilen haben, noch auf dem Standpunkte, dass möglichst reichliche konsonantische Bindung ein Prüfstein für gutes Lesen und Sprechen

ist. Mögen alle Beteiligten thatkräftig dazu mitwirken, dass dies anders werde. Erfordernis für gutes Lesen sind saubere Einzellaute, richtige Zusammenfassung derselben zu Sprechtakten, sinngemässe Satzbetonung.

Stellt man nach Ausscheidung der eben betrachteten Fälle diejenigen zusammen, in denen konsonantische Bindung geübt wird, so ergiebt sich, dass dieselbe in der ungesuchten Sprache nur bei den ganz eng zusammengehörigen Wortverbindungen eintritt.

a) Zunächst zwischen Hauptwort und den ihm vorangehenden und zu ihm gehörenden Wörtern, Artikel, Fürwort, Zahlwort und Eigenschaftswort: u*n* an, le*s* yeux, de*s* obus; mo*n* ami, me*s* ami*s*, ce*t* ami; deu*x* enfants, trois cent*s* hommes; un gro*s* éclat, de beau*x* habits. Stehen mehrere Wörter dieser Art vor dem Hauptworte, so tritt auch zwischen denselben die Bindung ein: le*s* ancien*s* élèves, se*s* autre*s* enfants, deu*x* énorme*s* animaux.

b) Ferner zwischen Zeitwort und den dazu gehörigen vorhergehenden oder nachfolgenden persönlichen Fürwörtern: vou*s* êtes, i*l* a, i*l* y e*n* a, ils pouvaient nou*s* atteindre, vou*s* en voilà quitte; on*t*-ils? a-*t*-il? va-*t*'en, va*s*-y.

Besteht das Zeitwort aus mehreren Wörtern, so tritt in der sorgfältigeren Ausdrucksweise auch zwischen den einzelnen Wörtern häufig die Bindung ein: Sa tête avai*t* été broyée F. p. 27, 18; il es*t* arrivé 29, 14; il étai*t* étendu 27, 17; les canons étaien*t* encombrés 28, 4. Die Umgangssprache erspart sich hier öfters die konsonantische Bindung: So lesen Beyer und Passy im Elementarbuch des gesprochenen Französisch in dem Stücke Egaré dans la forêt S. 12 wohl il s'es*t* égaré, isètégáré, aber il avai(*t*) appris ohne t; und selbst in der oben genannten Erzählung La prise de la redoute liest Passy j'étai(*s*) entouré ohne z. (Über Hilfszeitwort mit Infinitiv s. oben.)

c) Zwischen den gebräuchlicheren Umstandswörtern und dem dazu gehörigen Eigenschaftswort oder Umstandswort: trè*s* avare, bie*n* égal, tou*t* ému, plu*s* ancien, moin*s* expressif.

Von den Umstandswörtern auf — ment dagegen wird in der Umgangssprache das t nicht gebunden, selbst in der ge-

suchteren Sprache nicht immer: je devais toujours paraître froidemen(*t*) intrépide, F. p. 23, 24. — Passy bindet t in L'ordre du roi portait que l'étiquette suivante serait inviolablemen*t* observé 39, 18. — de langues absolumen*t* étrangères 75, 10.

d) Zwischen Verhältniswort und dazu gehörigem Worte: san*s* amis, e*n* Italie, dan*s* une église.

e) Nach dem Bindewort quan*d*: quan*d* elles sont en colère (Beyer und Passy 12, 18).

Wenn der Lehrer auf der Unterstufe darauf hält, dass in diesen fünf Fällen die sonst stummen Konsonanten in der Bindung gesprochen werden, so wird das genügen. Auf der Mittel- und Oberstufe lasse man nachher da, wo der Stoff es mit sich bringt, also etwa in Gedichten und Reden, eine etwas vermehrte Konsonantenbindung eintreten. Dieser Weg wird sicherer zum Ziele führen, denn er ist methodisch richtiger, als der bisher eingeschlagene, bei dem gleich von der ersten Stunde an vom Satzanfange bis zum Punkte alles in einem Atem mit Aussprache fast sämtlicher sonst stummer Endkonsonanten gelesen werden musste.

Wenn man mit den obigen Darlegungen, die als obersten Grundsatz das Lesen nach dem Sinne hinstellen, die von Plötz in seinen Elementarbüchern geforderte Art des Lesens vergleicht, so wird man es begreiflich finden, wie durch diese eine Satzaussprache erzeugt wurde, der es vor allem auf Konsonantenbindung ankam und bei der sinngemässes Lesen für einen Anfänger oft zur Unmöglichkeit werden musste. Es seien hier nur einige der einfachsten Sätze mit den Plötz'schen Anweisungen angeführt: Gleich der erste Satz in der Elementargrammatik der französischen Sprache heisst: La Loire‿est‿un fleuve. Nun ist es unnatürlich, dem Anfänger den Satz als einen Sprechtakt zu übermitteln. Selbst der Erwachsene empfindet zwei Teile: 1) La Loire und 2) est un fleuve; selbst wenn er den Satz in einem Atem ohne Pause spricht, bezeichnet er durch die Betonung zwei Sprechtakte. Bei der ersten Einübung des Satzes muss man also, um sinngemässes Lesen zu erzielen, den Satz zunächst in diese zwei Teile zerlegen und so einüben, dass die Silben lüá.r und flö̆.v

den Ton haben. Erst wenn der Satz dem Sinne und der Aussprache nach dem Schüler vollständig geläufig ist, wird er imstande sein, ihn ohne Pause auszusprechen, und dann ergiebt der leise Stimmeinsatz bei è (est) von selbst die Bindung. Der 6. Satz wird von Plötz wie folgt gegeben: Ravenne fut‿autrefois‿un port. Man empfindet naturgemäss drei Gruppen: Ravenne | fut autrefois | un port; den Ton verlangen die Silben vèn, fŭá und pò.r. Verlange ich von Anfang an, dass der Schüler den Satz ohne Pause und noch dazu mit laut werdendem t und z spricht, so verhindere ich die gute Betonung und erzeuge ausserdem die falsche Meinung, als ob das Mitlesen von t und z bei der Aussprache die Hauptsache wäre. Die Konsonantenbindung wird man am besten thun, hier überhaupt zu unterlassen, wohl aber muss ausser der richtigen Betonung Bindung innerhalb der drei Sprachtakte verlangt werden. — So muss der 10. Satz: Lorient est une forteresse et un port, den Plötz folgendermassen bezeichnet: Lorient est‿une forteresse‿et un port, gesprochen werden Lorient | est une forteresse | et un port: Lòrjã | ètünfòrtrès | éõpò.r. Hier ist Bindung zwischen et und un port notwendig (éõ), während die Plötz'sche Bezeichnung dazu verleitet, et an forteresse heranzuziehen und dadurch von un port zu trennen.

Plötz selbst, der in seiner „Systematischen Darstellung der französischen Aussprache“ sehr verständige Anweisungen für die Behandlung der Bindung giebt, unter welcher er nur konsonantische Bindung versteht, hat wohl nicht die Absicht gehabt, die Satzbetonung der Bindung an Bedeutung unterzuordnen; er wollte durch jene Bindungszeichen gewiss nur andeuten, dass im vokalischen Anlaute der Wörter der so unfranzösische Stimmbänderverschlusslaut, der ihm als solcher seinem Wesen nach wohl noch nicht bekannt war, vermieden werden muss. Aber indem seine Lehrbücher, die durch ihre Einrichtung es auch dem nicht genügend vorgebildeten Lehrer ermöglichten, französische Stunden zu erteilen, von so vielen Hunderten von Lehrern benutzt wurden, die selbst die gesprochene Sprache zu wenig beherrschten, um die gegebenen Bindungsanweisungen nicht missverständlich aufzufassen, ist

leider die Satzaussprache in ein Haschen nach konsonantischer Bindung ausgeartet.

Dass Karl Plötz, der ein sehr feiner Kenner des gesprochenen Französisch war, die konsonantische Bindung richtig beurteilte, zeigen seine Angaben bezüglich der Fälle, in welchen die Bindung unterbleibt*), und ferner seine Auseinandersetzungen über den Unterschied zwischen der Umgangssprache und der Sprache des Vortrags. Ich führe seine Worte an, da sie von grossem Interesse sind: „Die Sprache des Umgangs unterscheidet sich von der des höheren Vortrags und der Deklamation der Poesie unter andern durch eine viel grössere Freiheit in Bezug auf die Bindung. Würde es aber einerseits pedantisch sein, in der Umgangssprache alle zulässigen Bindungen genau auszuführen, so darf doch diese Freiheit andererseits nicht bis zur Nachlässigkeit und zum Hörenlassen eines unangenehmen Hiatus getrieben werden. Diese Nachlässigkeit war von jeher der Volkssprache eigen. Dass sie auch unter den Gebildeten und selbst auf der Bühne immer mehr um sich greift, ist leider nicht zu leugnen. Namentlich wird die Neigung bemerkbar, das s von pas nicht zu binden, trotzdem diese Bindung allgemein als notwendig gilt. Dergleichen ist natürlich für die Schule nicht nachzuahmen."

---

*) Er sagt S. 162: Die Bindung unterbleibt überall, wo 1) ein enger Zusammenhang nicht stattfindet, wo eine Pause natürlich oder eine Trennung zur Hervorhebung des Wortes notwendig ist; 2) wo durch dieselbe ein Missklang, eine Lächerlichkeit oder ein Doppelsinn hervorgebracht würde. — Besonders häufig wird deshalb in der Umgangssprache die Bindung vermieden, wenn die Endsilbe mit demselben Konsonanten beginnt, auf den sie endet (namentlich bei t). Also: bientôt | arrivé; tantôt | il dira. (Anm. von Gustav Plötz). —

So wird man z. B. nicht herüberziehen: Un attentat | affreux (ta-ta wäre ein Missklang). Le grand mât | était criblé de boulets (man spricht nicht t'était, tetter [besser teter oder téter] heisst säugen). Cet habit | est trop large (man könnte t'est: „ist für dich" missverstehen). Ce mot | a vieilli (t'a vieilli würde den Doppelsinn geben: hat dich gealtert). Son goût | est mauvais. Vous ne ferez jamais un bon marin, vous êtes trop homme de terre. (Das herübergezogene p würde den schlechten Witz geben: trop pomme de terre).

Plötz spricht es hier auch als seine Erfahrung aus, dass die geringere Konsonantenbindung auch von den Gebildeten und selbst auf der Bühne gehandhabt wird. Dass er dies bedauert und es eine Nachlässigkeit nennt, bezeichnet seinen Standpunkt zu der Frage, ändert aber an der Thatsache nichts, die für uns massgebend ist. Wenn er fortfährt: „Beim Elementarunterricht thut man gut darauf zu halten, dass alle zulässigen Bindungen beobachtet werden. Bringt der Schüler es durch Übung später bis zum freien Gebrauch der Sprache, so findet sich die in der Konversation in dieser Beziehung herrschende Freiheit ganz von selbst“, so ergiebt sich aus dem vorher hier Gesagten, dass ich grundsätzlich einen anderen Standpunkt einnehme, von dem ich hoffe, dass er immer allgemeiner zur Geltung kommen wird. Weshalb den Anfänger einen Satz, welcher seinem Inhalte nach der Umgangssprache angehört, sprechen lassen, als ob er einen inhaltsschweren Vers eines Trauerspieles mit Begeisterung zum Vortrag brächte! Das ist unnatürlich und nebenbei unnütze Quälerei!

Volksaussprache und Schulaussprache.

Aus den obigen Darlegungen ergiebt sich, dass die Aussprache des Einzelwortes durch seine Verbindung mit anderen Wörtern im Satzgefüge Änderungen erleidet. Überhaupt ist es von Nutzen, wenn man sich darüber klar ist, dass die Sprache in stetigem Flusse ist, und dass die Aussprachevorschriften, wie sie von den Theoretikern für die einzelnen Wörter erlassen worden sind, nicht unbedingte Geltung haben.

Im Französischen giebt es eben so wenig wie in einer anderen lebenden Sprache eine Aussprache, die starr feststeht und in allen Einzelheiten als bestimmt und allen Gebildeten gemeinsam hingestellt werden kann. Jeder Einzelne nimmt in Frankreich wie bei uns von seiner Umgebung eine Aussprache an, die wohl im wesentlichen bestimmte Laut- und Klangverhältnisse zeigt, die in Einzelheiten aber unsicher und gewissen einander widerstreitenden Strömungen unterworfen ist. Eine durchaus sichere Einheitsaussprache giebt es nicht; jeder Einzelne hat streng genommen seine besondere Aussprache,

die sich als Ergebnis der örtlichen Verhältnisse herausbildet, bei denen Wohnort, Stand, Bildungsgang, Verkehrskreis mitsprechen. Diese besondere Aussprache bildet sich der Ungebildete fast gänzlich durch unbewusste Nachahmung, der Gebildete zum allergrössten Teil durch Nachahmung, durch Schulung und ein wenig durch bewusste Überlegung. Die Hauptkräfte, welche täglich daran arbeiten, die gesprochene Sprache langsam und allmählich umzuformen, sind natürliche und volkstümliche; ihrem Wirken stellen sich aber in den gebildeten Sprachen andere Kräfte hemmend entgegen. Zu jenen rechne ich den Drang nach Vereinfachung, nach Anähnelung und nach Annäherung an die Schreibung; zu diesen die Einwirkung der Theoretiker in den Kreisen der Schule und der Sprachgelehrten, in welch letztere ich auch die Aussprachelehrer für Theater, Kanzel und Rednerbühne einbegreife. Liesse man jenen volkstümlich wirkenden Kräften freie Hand, so würde sich die Sprache im Laufe ihrer Entwicklung immer einfacher und leichter gestalten; noch in höherem Masse würde dies der Fall sein, wenn man sich entschliessen könnte, eine durchgreifende Neugestaltung der überlieferten Rechtschreibung vorzunehmen, in dem Sinne, dass man die Schreibung sich nach der Aussprache richten liesse in den Fällen, wo diese allgemeine Geltung erhalten hat. Die Schule steht dieser vereinfachenden Arbeit entgegen. Sie hält vielfach künstlich Regeln aufrecht und schafft neue, die sich dem Eingeborenen wie dem Fremden bei der Erlernung der Sprache als Schwierigkeiten und Hemmnisse in den Weg stellen.

Es sei gestattet, zum Belege des Gesagten auf einige Fälle zu verweisen.

Künstlich aufrecht erhalten wird im Französischen das Lautwerden der Konsonanten in der Bindung auch in den Fällen, wo es zum Verständnis nicht notwendig wäre. Die Schule vertritt dabei den Standpunkt, dass diese Art der Bindung als Zeichen der höheren Bildung gilt, da sie eine stete Bezugnahme auf die Schreibung zur Voraussetzung hat. Ohne den pedantischen Standpunkt der Schule wäre das einfachere volkstümliche Verfahren auch für den feierlichen Stil schon längst zur Geltung gekommen.

Hierher zu rechnen ist auch die Aussprache von Wörtern, die durch die Gelehrten eingeführt worden sind. Die breite Masse des Volkes findet sich mit gelehrten Ausdrücken wie examen, hymen, appendice, pensum, trochée u. dergl. in der Weise ab, dass es dieselben nach der sonst geltenden Übung ausspricht, wie sie geschrieben werden, während die Schule sie weitergeführt sehen will als Fremdwörter, die ihre gelehrte Bildung durch die Aussprache verraten sollen. Daher die grosse Meinungsverschiedenheit, welche sich bezüglich solcher Wörter in den Ländern französischer Zunge zeigt. Liesse die französische Schule der Sache ruhig ihren Lauf, so würde auch auf diesem Gebiet manche Schwierigkeit und mancher Ausnahmefall schwinden, der jetzt noch künstlich gehalten wird. Hinsichtlich vieler Ausdrücke ist dies schon geschehen. So ist für agenda ắžădắ, für appendice ắpădis, für pensum păsòm schon weit verbreitet, so hat bei Bruxelles die Aussprache brüxèl das von den Theoretikern geforderte brüsèl schon fast ganz verdrängt. Und wie in diesen Fällen, so steht noch manche schulmässig-pedantische Regel schon auf unsicheren Füssen. So ist schwankend geworden die Aussprache von Wörtern wie aiguiser, wo das Volk hartnäckig ègizé spricht, équestre, wo qu wie sonst = k gesprochen wird, die Aussprache der Wörter auf —ect wie aspect, respect, von Wörtern wie cerf, nerf, der Wörter auf —il wie fusil, outil. Bedroht ist und wird nur durch die Schule künstlich gehalten die Regel über die Aussprache der Endkonsonanten in den Zahlwörtern cinq bis dix. Das Volk spricht hier in Fällen wie cinq centimes das End-k mit; hier wird die Schreibung massgebend und das Bedürfnis, den Zahlen ihren vollen Laut zu geben, so dass ein Missverstehen ausgeschlossen ist.

Es ist nun nicht meine Meinung, dass man in allen diesen Fällen die noch von der Mehrzahl der Gebildeten anerkannten Schulvorschriften im Unterrichte gänzlich unbeachtet lassen dürfe. Immerhin aber ist es für jeden Lehrer von Interesse, hier wie in anderen Verhältnissen von der Unsicherheit des herrschenden Gebrauches unterrichtet zu sein. Er wird sich dann um so eher von der Behandlung aussprachlicher Spitz-

findigkeiten fern halten und die Zeit für Besseres verwenden. Er wird nicht auf Dinge wie die Aussprache von einzelnen seltenen Wörtern, über die selbst die Eingeborenen nicht einig sind, und deren richtige Aussprache im Vergleich mit den sonstigen vom Unterricht zu bewältigenden Aufgaben von geringer Bedeutung ist, kostbare Zeit verwenden; ausser einigen schon oben erwähnten Fällen habe ich dabei Ausdrücke wie Xerxès, reine Claude, Enghien, Machiavel u. s. w. u. s. w. im Sinne, die sich in vielen Lehrbüchern noch immer breit machen*).

Aus dem Gesagten möchte ich kurz noch einmal folgendes zusammenfassen:

Die Hauptpunkte der französischen Aussprachelehre sind sehr genau bestimmt. Die Aufgabe der Schule ist es, die Schüler zur sicheren Beherrschung der Einzellaute zu führen und zu richtiger Aussprache des Satzes anzuleiten. Sie hat damit eine so reiche Aufgabe zu erledigen, dass sie sich mit der Betrachtung seltener und schwankender Ausdrücke nicht eingehender zu beschäftigen braucht.

Bei der Einführung in die französische Aussprache ist die Form der Sprache der gebildeten Kreise zu Grunde zu legen und zwar derartig, dass zunächst die vollen Formen zu lehren sind und darauf ihre Verwendung im gesprochenen Satze.

Aus der Kenntnis der Aussprache der feineren Umgangssprache ergiebt sich im Laufe des Unterrichts die Kenntnis der gewählten Schulaussprache, welche mit jener in den wesentlichen Punkten übereinstimmt.

---

*) Wer sich über Schwankungen in der Aussprache in den verschiedenen Gegenden französischer Zunge näher unterrichten will, der sei auf die Beobachtungen von Prof. Koschwitz hingewiesen, die derselbe in seiner Schrift: Zur Aussprache des Französischen (Berlin, Gronau, 1892) niedergelegt hat. Dort wird er neben vielem anderen auch Näheres über den alten Kampf in der Aussprache des l in il und in der Aussprache von les, des, mes, tes, ses (als lé oder lè) finden. (Nicht blos, wenn diese Wörtchen in unbetonter Silbe stehen, werden sie wie lé, dé, mé, té, sé . . gesprochen, sondern auch im Tone: Je t'ai demandé de me passer les (lé) livres et pas le livre.) Auch in diesen beiden Fällen stehen sich Volksgebrauch und Theorie streitend gegenüber.

Der Anfangsunterricht.

Der lautliche Anfangsunterricht kann unabhängig davon, welcher Methode der Lehrer sonst folgt, angewandt werden. Ob der Lehrer sich Abschnitt für Abschnitt an ein Lehrbuch anschliesst, oder ob er nach einem bestimmt festgelegten Plane im Anfange aus sich selbst heraus ohne Buch arbeitet, er kann dem Lehrgange folgen, der hier geschildert wird. Derselbe ist auch unabhängig von dem Sprech- und Lese-Stoffe, der zunächst dem Unterricht zu Grunde gelegt wird. Welche Art des Lehrstoffes am zweckmässigsten ist, darüber können die Meinungen nach den verschiedenen Richtungen hin auseinandergehen. Immer aber stellt sich das Bedürfnis nach sorgfältiger lautlicher Schulung ein.

Der Verfasser hat als Lehrstoff im französischen Anfangsunterricht praktisch näher kennen gelernt: das Plötz'sche Verfahren — Ausgehen vom zusammenhängenden Lesestoff im Anschluss an ein Lehrbuch, — Vorführung von Liedern, Gedichten und zusammenhängendem Lesestoff, zunächst ohne Benutzung eines Lehrbuches; — Unterricht auf Grund der Anschauung (Umgebung und Bilder), später zusammenhängender Lesestoff. Alle diese Wege können mit Nutzen begangen werden; stellt man als Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts aber die Fähigkeit hin, die Fremdsprache bis zu einem gewissen Grade zu beherrschen*), mündlich wie schriftlich, — das letztere ist vom ersteren abhängig —, so können am zweckmässigsten nur die Methoden in Frage kommen, welche möglichst viel fremden Sprachstoff an sich bieten und diesen möglichst direkt, ohne stetiges Ver-

*) Die neuen Lehrpläne stellen als Lehrziele für das Realgymnasium und die Oberrealschule: „Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und Übung im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache" (S. 34) auf und bezeichnen die mündlichen Übungen als „grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der beiden Fremdsprachen" (S. 39).

gleichen mit dem Deutschen, dem Schüler übermitteln, verarbeiten und so zu eigen machen. Auf diese Weise wird man am zweckmässigsten eine gewisse Sprechfertigkeit erzielen, wird man auf der Oberstufe zum Aufsatz gelangen; denn der Aufsatz ist nur die schriftliche Niederlegung der Ausdrucksformen, die dem Schüler zur Wiedergabe von Gedanken und Vorstellungen auch mündlich zur Verfügung stehen.

Ich neige mich für den Anfangsunterricht bezüglich des Lehrstoffes einem Verfahren zu, das vom Anschauungsunterricht ausgehend, diesen mit der Benutzung zusammenhängender Lesestücke verknüpft. Durch diese Verknüpfung scheint mir eine gewisse Einseitigkeit, die jedem dieser Lehrstoffe einzeln genommen seiner Natur nach anhaftet, — hier Beschreibung, dort Erzählung — vermieden zu werden.

Es sei gestattet, zunächst eine Schilderung des lautlichen Verfahrens zu geben, wenn man nach der grundlegenden Einführung in die Kenntnis der Einzellaute ein Liedchen durchnimmt.

Ich gehe dabei an der Hand des Gedichtes J'avais un camarade vor, das ich dem ersten Unterricht zu mehreren Malen zu Grunde gelegt habe. Ich wählte dieses Gedicht, obwohl es eine Übersetzung ist, weil es singbar ist, weil die Schüler die dazu gehörige Melodie schon kannten, weil der Sinn keine Schwierigkeiten macht und es sich für den Hauptzweck, der Befestigung der Einzellaute, als passend erwiesen hatte*).

J'avais un camarade,
Le meilleur d'ici-bas.
Le tambour de bataille
Roulait; de même taille,
Nous marquions même pas.

Un boulet dans l'air passe;
Est-ce pour moi, pour toi?
Lui, c'est lui qui succombe;
A mes côtés il tombe
Comme un lambeau de moi.

Vers moi sa main mourante
Se tend, je faisais feu.
A bientôt, mon fidèle;
Dans la paix éternelle
Va, camarade, adieu!

*) Die Auswahl an Liedern, die uns zur Verwendung im Unterricht

Das Gedicht wird dem Schüler zunächst nur mündlich übermittelt. Die Sätze werden in kleine Teile zerlegt den Schülern vorgesprochen, von ihnen nachgesprochen, in die einzelnen Laute zerlegt, dann wieder zusammengesetzt und wieder eingeübt. Laute, welche Schwierigkeiten machen, werden besonders durchgeübt, im Chor und einzeln. Mit der lautlichen Einübung geht die inhaltliche Hand in Hand. Die einzelnen Wörter eines Sinnganzen werden für sich betrachtet dem Sinne nach erklärt und dann wieder zur Gruppe zusammengesetzt.

Von Grammatischem zu sprechen ist hier nicht der Ort*). Ich habe aus dem Gedicht das Einfachste gewonnen: Die Verbindung von Geschlechtswort und Hauptwort, die Beziehung zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel, einige besitzanzeigende und persönliche Fürwörter, vom Zeitwort die Endungen des Imparfait (lautlich) und als Stoff für spätere Verwertung fünf einzelne Formen des Présent. Im allgemeinen muss man sich hüten, gleich zu viel grammatischen Gewinn herausziehen zu wollen. —

Ich spreche also žávè vor, lasse nachsprechen, erkläre že = ich, ávè = hatte, žávè ich hatte. Es folgt wiederholte mündliche Einübung, Zerlegung in die Einzellaute, Wiederzusammenstellung. Viel Chorsprechen. Bei der Zerlegung der Einzellaute deutet anfangs der Lehrer, später ein Schüler auf

---

zu Gebote steht, dürfte nicht allzu reichlich sein. Die den Franzosen eigene Gattung von Volks- und Kinderliedern weicht von unserem Geschmacke ab. In der Sammlung: Recueil de Rondes avec Jeux et de petites Chansons . . p. Charles Lebouc. Paris. Louis Grech. 3 fr., finden sich nur wenige, die sich zur Durchnahme eignen. Dagegen hat das Lesebuch von Kühn eine Anzahl von Liedern (mit Noten), welche sehr gern gesungen werden. Auch das „Lehrbuch der französischen Sprache“ von Julius Bierbaum, I. Teil (Leipzig 1889), und das Lehrbuch von Rossmann & Schmidt enthalten französische Lieder mit Noten. Koll. E. Wilke in Leipzig teilt mir freundlichst mit, dass in: Recueil de chants pour l'école et la famille, Sion, P. Pignat, sich manches für die Schule verwenden lasse.

*) Bezüglich der Gewinnung der Grammatik aus dem zusammenhängenden Lesestoff verweise ich auf die Arbeit von Max Walter: „Der französische Klassenunterricht“ und besonders auf den Abschnitt: „Die Grammatik“, S. 31—61.

das Zeichen des zur Zeit hervorgebrachten Lautes an der Lauttafel. Die Laute werden als Einzellaute lang und gedehnt geübt, wie dies oben geschildert worden ist; dann im Worte in der Lautdauer, wie das Wort dieselbe verlangt. — žávè ist das erste Lautganze, welches der Schüler lernt (ž, á, v machen bei uns Schwierigkeiten); das zweite ist ɔ̃ kámárád (ɔ̃, k, á, d machen bei uns Schwierigkeiten). Darauf werden beide zusammen versucht, und wenn sie ziemlich gut aufgefasst sind, wird der Laut z zwischen beiden hinzugefügt, was nicht gleich in derselben Stunde zu geschehen braucht. Darauf wird die Zeile singend eingeübt, wobei als neu der Laut ə im Auslaute von kámárád hinzutritt. Laute, welche die Schüler noch nicht ordentlich treffen, müssen von ihnen länger ausgehalten werden. So wird um ɔ̃ besonders zu üben, žávèzɔ̃ . . . . anfangs mit ganz lang angehaltenem ɔ̃ gesungen.

2. Zeile. lə mèjɔ̃.r erstes Lautganze, bestehend aus lə und mèjɔ̃.r = der beste; isi bà zweites Lautganze, isi und bà = hier unten. də = von, disi bà (wie žávè aus žə-ávè) = von hier unten; vereinigt lə mèjɔ̃.r disi bà. — j, ɔ̃, r, d, s, b, à machen Schwierigkeiten; b wird mit vorausgehendem „Blählaut" genommen. Die Laute werden wieder gesondert geübt und dabei an der Lauttafel gezeigt. Geschrieben wird noch nichts.

Da am Anfange der Stunde alle Vokale und Konsonanten (bis auf ñ) durchgeübt und die nötigen Hülfen wieder in Erinnerung gebracht worden sind, so werden diese zwei Zeilen für die eine Stunde genügen, vielleicht auch nur eine. Ist jede Zeile für sich genügend geübt, so werden sie hintereinander gesprochen und gesungen.

Die Bedeutung der Wörter wird im zusammenhängenden Text gelernt; erst nach einiger Zeit als „Vokabeln", zunächst vom Französischen ausgehend, gefragt.

Es empfiehlt sich, im Anfange sehr langsam vorzugehen und die lautliche Einübung des französischen Textes recht sorgfältig zu betreiben. Die hierauf verwandte Zeit kommt reichlich wieder ein.

Eine häusliche Aufgabe erhalten die Schüler in der ersten Zeit nicht. Nach einigen Stunden rät ihnen der Lehrer an,

sich die Laute und die gelernten Verse des Liedes zu Hause laut zu wiederholen und dabei immer an die Angaben zu denken, welche ihnen in der Schule gemacht worden sind. In den ersten Wochen mussten die Schüler bei der Einübung der stimmhaften Konsonanten immer die Finger an den äusseren Kehlkopf halten; beim v mussten sie noch Wochen hindurch zugleich die Oberlippe mit dem Zeigefinger der andern Hand anheben, um das (mittel- und süd-)deutsche Doppellippen-w zu verhindern.

In den folgenden Stunden wird mit der Durchnahme des Gedichtes auf die angegebene Weise fortgefahren. Die Schüler unterscheiden die Laute allmählich besser und sprechen richtiger nach. Deshalb können die Laute schon in freierer Reihenfolge nach der Lauttafel im Chor oder auch einzeln geübt werden (vergl. die bei den Vokalen angegebenen Übungen S. 24 ff.). Mit der Zeit sind die Schüler auf diese Weise mit den Lautzeichen vertraut geworden. Dadurch dass sie beim Hervorbringen des Lautes das betreffende Zeichen ansehen mussten, auf welches der Zeigestock wies, hat sich dasselbe ihnen mühelos eingeprägt. Wenn nach einiger Zeit umgekehrt verlangt wird, dass sie den gewiesenen Laut aussprechen sollen, werden sie gezwungen, den Laut möglichst sorgfältig so zu sprechen, wie er ihnen eingeübt ist, unter Berücksichtigung der dabei erteilten phonetischen Winke. Hat die Einübung gute Früchte getragen, so werden die Schüler unwillkürlich beim i die Lippen ganz breit, die Mundenge sehr klein, beim u und ü die Lippen stark vorstülpen, beim à den Mund so weit wie möglich öffnen, beim z auf den Stimmton achten, beim s auf die Stärke des Luftstromes, beim v auf das Fernhalten der Oberlippe u. s. w. So wird eine innige Beziehung zwischen Laut und Zeichen hergestellt. Das Lautzeichen ist das Bild des vom Lehrer richtig vorgesprochenen französischen Lautes, den der Schüler mit der Zeit selbst hervorbringen lernt.

Neben dem Vor- und Nachsprechen werden verwandte Übungen vorgenommen. Um zu erproben, ob das Gehör schon so weit geschult ist, dass es die vorgesprochenen Laute richtig

auffasst, lässt man einzelne Schüler an die Lauttafel kommen, die auf das Zeichen des vorgesprochenen Lautes zu deuten haben. In unserer Gegend werden s und z, p und b, t und d, k und g, ò und ó, à und á, ŏ und ő, ē und ō̆, von einigen auch ă und ŏ, erst nach längerer Zeit genau auseinandergehalten. Eine schwierigere Übung ist die: es werden Verbindungen von mehreren Lauten vorgesprochen, anfangs kleine und später grössere Wörter; der Schüler soll sie in die Einzellaute zerlegen und diese an der Lauttafel zeigen.

Bei allen mündlichen Übungen haben die Schüler auf die Aussprache der Mitschüler zu achten; sie „melden“ sich, wenn sie Fehler bemerken und verbessern dieselben.

Um mehr Schüler auf einmal zu beschäftigen, werden mehrere vor die Klasse gerufen (etwa vier an zwei Wandtafeln); sie schreiben für die vorgesprochenen Laute die Zeichen an. Die Lauttafel bleibt den Schreibenden wie den übrigen dabei sichtbar; die Schüler brauchen aber bald nicht mehr auf dieselbe zu sehen. *Dieses Verfahren, wie die oben angegebenen, nötigt die Schüler, sich von der Natur der Laute genau Rechenschaft abzulegen.*

Lautliche Diktate sind von grossem Nutzen. Sie haben den Zweck, den Schüler in der richtigen Auffassung sauber vorgesprochener Laute und Lautganzen zu üben, und ihm Gelegenheit zu geben, zu zeigen, wie weit er schon in der Beherrschung der Aussprache vorgeschritten ist. Die Diktate können angestellt werden, wenn die Einzellaute längere Zeit so fest eingeübt worden sind, dass die Schüler imstande sind, dieselben ohne Mühe zu unterscheiden, und wenn sich durch diese Übungen die Zeichen der vorn hängenden Lauttafel so fest eingeprägt haben, dass Verwechslungen in der Bedeutung der Zeichen bei der Niederschrift nicht mehr vorkommen.

Jeder Lehrer, der solche lautlichen Übungen zum ersten Male im Klassenunterrichte anstellt, wird überrascht sein zu finden, *dass Fehler im Auffassen des Lautes und falsche Aussprache desselben immer Hand in Hand gehen.* Wer einen Laut nicht richtig auffasst, beherrscht den Laut auch in der Aussprache nicht so, dass er

ihn im Lautganzen oder in der ersten Zeit selbst als Einzellaut unfehlbar sicher trifft. So finden wir z. B. in gewissen Gegenden Deutschlands, (u. a. in Frankfurt a. M.), dass Leute, die —(i)ch und —(i)sch in ihrer Aussprache nicht auseinanderhalten, auch nicht imstande sind zu entscheiden, welcher von beiden Lauten ihnen vorgesprochen wird; dieselbe Erscheinung zeigt sich bezüglich der Laute s und z in Hessen, bezüglich der Verschlusslaute in Sachsen und überhaupt in Mittel- und Süddeutschland u. s. w.; und so ist es natürlich, dass erst nach und nach durch unermüdliches Vorsprechen, durch stetes Üben und Hinweisen auf die Stimmhaftigkeit oder Stimmlosigkeit der einzelnen Laute ein bewusst richtiges Hervorbringen derselben erzielt und damit zugleich die Fähigkeit, sie beim Hören richtig zu bestimmen, erzeugt wird.

Nur stete Übung führt hier zum Ziele. Selbst nach Wochen wird der Lehrer immer noch Schüler ermitteln, die noch nicht ganz sicher in den Einzellauten sind. Zur näheren Beleuchtung dieser Thatsache gebe ich das Ergebnis zweier solcher lautlichen Diktate an. Das erste wurde in der dritten Woche des Schuljahres 1887/88 von den Sextanern ins gute Heft geschrieben und enthielt 16 einzelne Laute und 15 Wörter; das zweite wurde 18 Tage später geschrieben und bestand aus fünf kleinen Sätzen mit 27 Wörtern, welche die Schüler inhaltlich verstanden. Von 48 Schülern schrieben die erste Arbeit 14 ohne Fehler, 27 machten einen oder zwei Fehler, 6 machten schwerere oder zahlreichere Fehler, ein Schüler fehlte. Die zweite Arbeit machten 25 ohne Fehler, leichtere Fehler machten 18, schwere 5. Diese Ergebnisse zeigen, dass trotz der voraufgegangenen sorgfältigen Lautübungen dennoch eine grössere Anzahl von Schülern die Laute noch nicht richtig aufgefasst hatten und auseinanderhalten konnten; ein Beweis mehr, wie notwendig unablässige sorgfältige lautliche Schulung ist.

Es ist von mehreren Seiten behauptet worden, — allerdings, so weit meine Kenntnis reicht, nicht von solchen Fachgenossen, welche Versuche angestellt haben, — es führe zu Unzuträglichkeiten, dass der Schüler zwei verschiedene

Arten der Schreibung lernen muss, das bedeute eine Belastung des Gedächtnisses. — Es ist wahr, die Zeichen der Lauttafel müssen sich dem Gedächtnis einprägen; aber dies geschieht so mühelos, ohne dass der Schüler es selbst merkt (die Zeichen sind auch so gewählt, dass sie sich leicht behalten), dass von einer Belastung nach dieser Richtung hin nicht wohl im Ernst die Rede sein kann. Das meinen wohl auch die meisten nicht. Das Gefährliche des Verfahrens suchen einige Gegner vielmehr darin, dass nach ihrer Meinung der Schüler erst die Schreibung der Wörter nach der lautlichen Schreibung und später nach der gewöhnlichen geschichtlichen Schreibung lernen soll. Nichts ist unbegründeter als diese Behauptung. Die lautliche Schreibung wird überhaupt nicht gelernt; nicht sie spielt irgend welche Rolle, sondern die Aussprache, und nur die Aussprache. Ein gedächtnismässiges Einlernen der lautlichen Schreibung darf bei richtig betriebenem Laut-Unterricht nicht vorkommen. Der Schüler soll sich niemals durch Anschauen das lautliche Schriftbild als solches einprägen, sondern er soll den durchgenommenen Sprachstoff gut französisch aussprechen lernen. Wird er aufgefordert, das Gelernte lautlich anzuschreiben, so geschieht dies in der Absicht zu ermitteln, ob der Schüler die Laute richtig aufgefasst hat und bewusst richtig hervorbringen kann. Er giebt mit den Zeichen, die er anschreibt, nur ein Abbild seiner eignen Aussprache. Wenn ein Schüler nach dieser Art des Verfahrens beim lautlichen Anschreiben einen Fehler macht, so kann der Lehrer sicher sein, der Schüler hat den betreffenden Laut nicht erfasst und kann ihn nicht richtig hervorbringen. Dass so die Lautschrift ein vortrefflicher Prüfstein der Aussprache ist, wird niemand leugnen wollen.

So lange die Schüler noch beim Anschreiben des Gelernten (welche Übung ab und zu vorgenommen wird) Fehler machen, so lange werden die verwandten Laute (bei den Vokalen die zusammengehörigen offenen und geschlossenen, bei den Konsonanten die zusammengehörigen stimmlosen und stimmhaften) noch nicht ordentlich auseinandergehalten; die Einübung der

Einzellaute kann also noch nicht entbehrt werden. Denn es kommt für den weiteren Verlauf des Unterrichts nicht blos darauf an, dass der Schüler die Laute sicher unterscheidet, sondern darauf, dass er sie mehr gewohnheitsmässig richtig hervorbringen lernt. Gehör und Sprachwerkzeuge müssen sich an die neuen Laute so gewöhnen, dass diese ohne besondere Willensthätigkeit zum Vorschein kommen.

Wenn nun der Schüler durch dieses Verfahren so weit gebracht ist, dass er die Laute gut und mühelos unterscheidet, so kommt dies auch der gewöhnlichen Rechtschreibung sehr beträchtlich zu gute, wie später ausgeführt werden soll. Denn eine grosse Anzahl der Verstösse gegen die Schreibung hat darin ihren Grund, dass der Schüler die Laute in der Aussprache nicht auseinanderhalten kann.

Also weit entfernt davon, die Aneignung der Rechtschreibung zu erschweren, trägt die lautliche Schulung wesentlich dazu bei, sie zu unterstützen. Fehler in der Schreibung von p und b, t und d, c und g, ch und g dürfen in lautlich gut geschulten Klassen nicht mehr vorkommen. Kommen solche vor, so ist es eben ein Zeichen dafür, dass die lautliche Schulung noch nicht genügend vorhanden ist*).

---

*) Man kann leicht im deutschen Unterricht den Versuch machen, ob die Schüler imstande sind, richtig Vorgesprochenes lautlich richtig aufzufassen. Man wähle Wörter aus, die in der betreffenden landschaftlichen Mundart gleich klingen, aber verschiedenen Sinn haben und anders geschrieben werden. Solche Beispiele sind für verschiedene Sprachgegenden anders zu wählen. (Vergl. Walter's Schrift: Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Jahresbericht der Realschule zu Kassel. 1887. S. 9.) Bei uns werden z. B. lei*t*en und lei*d*en; be*g*lei*t*et und be*k*lei*d*et; *G*rie*ch*en, krie*ch*en und krie*g*en; *G*reis und *K*reis; ge*d*rän*g*t und ge*t*rän*k*t; reisen und reissen; Weise und Weisse; er *d*rin*g*t darauf und er *t*rin*k*t darauf; Flu*r* und Flu*ch*; Na*rr*en und Na*ch*en; gea*r*tet und gea*ch*tet; Ku*r*en und Ku*ch*en; verlo*r*en und verlo*g*en (eingeborene Gelegenheitsdichter reimen daher auch solche Wörter) in der mundartlichen Aussprache verwechselt.

Ich habe den Versuch gemacht, der nahe liegt, und habe solche Wörter in einer lautlich geschulten und in einer lautlich nicht geschulten Klasse als Diktat gegeben. Das Ergebnis war schlagend.

Das beweist wieder 1) dass die Schüler lautlichen deutschen

Aus dem Gesagten ergiebt sich auch, weshalb ich das Schlagwort „Lautschrift“ im Kampf um die Methode nicht so laut gerufen haben möchte und der Lautschrift keine so ausschlaggebende Bedeutung beimessen kann. Lautliche Schulung durch berufene Lehrkräfte, das ist die Grundbedingung für einen erfolgreichen Anfangsunterricht. Die Lautschrift ist nur ein zweckmässiges aber nebensächliches Hilfsmittel derselben.

Wir haben die Lautschrift auch in folgender Weise noch zur Unterstützung herangezogen.

Dass das Arbeiten ohne gedruckte Unterlage, ohne Lehrbuch, ein Missstand ist, kann nicht geleugnet werden; der ganze Erfolg des Unterrichts ist mehr von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig. An ihn werden daher, auch in rein körperlicher Hinsicht, viel grössere Anforderungen gestellt. Er wird deshalb gern sich eines Hilfsmittels bedienen, das geeignet ist den Gang des Unterrichts zu beschleunigen. Soll der Lehrer die erste Zeit hindurch nur mit dem rechnen, was er durch die mündliche Einübung in der Unterrichtsstunde erreicht, so wird er bald merken, dass er sehr langsam weiterkommt. Das Fehlen der häuslichen Wiederholung macht sich fühlbar.

Dass in der allerersten Zeit keine häusliche Aufgabe gestellt werden kann, ist schon erwähnt. Der Schüler könnte leicht durch die Wiederholung zu Hause das verderben, was er an guter Aussprache sich in der Stunde angeeignet hat. Angehörige, die es gut meinen, helfen auch oft dabei mit! Wenn aber die Einführung in die fremden Laute so weit vorgeschritten ist, dass der Schüler nicht mehr ohne weiteres seine deutschen Laute einsetzt und dass er imstande ist, die gegebenen phonetischen Winke selbständig zu befolgen, so darf man ihm ohne Gefahr die Lautzeichen mit nach Hause geben, damit er in der Lage ist, das Gelernte zu befestigen.

Anfangsunterricht im ersten Jahr ihrer Schulzeit von lautlich vorgebildeten Lehrern erhalten müssten und 2) dass die Lehrer im Unterricht so dialektfrei als möglich reden sollten.

Ich habe etwa in der achten Stunde damit angefangen, das Vorgesprochene zur Unterstützung der Einübung ganz gross an die Tafel zu schreiben. Während bis dahin der Lehrer oder ein Schüler in der Reihenfolge, wie sie der Satz bestimmte, auf die Zeichen an der Lauttafel deutete, wurden dieselben jetzt gewissermassen von der Lauttafel weggenommen und an einander gereiht. Das Anschreiben sollte das Vorsprechen nicht ersetzen, sondern nur die Einübung beschleunigen.

Nach genügender Einübung schrieben dann die Schüler nach Diktat die einzelnen Lautzeichen in ihr Heft, indem sie angewiesen wurden, das Niedergeschriebene sofort mit dem an der Tafel Stehenden zu vergleichen. Der Lehrer geht indessen zwischen den Bänken hindurch und beaufsichtigt das Niederschreiben, um Fehler zu verhüten. Da zuerst nur wenig durchgenommen wird, nimmt dieses Niederschreiben nicht viel Zeit in Anspruch und ist ausserdem eine ganz nützliche Übung im Erfassen der Laute. Dieser eingeschriebene Text darf nun getrost zur nächsten Stunde als Aufgabe gegeben werden, natürlich so, dass verlangt wird, der Schüler soll das Durchgenommene fliessend und mit richtigen Einzellauten m ü n d l i c h h e r s a g e n können. Das Heft liess ich so einrichten, dass ich die Lautschrift auf die linke Seite schreiben liess, mit der wörtlichen deutschen Übersetzung Zeile für Zeile darunter; die rechte blieb frei für die gewöhnliche Rechtschreibung, zu der erst im zweiten Vierteljahr übergegangen wurde. In dem lautlichen Texte deuteten senkrechte Striche (|) das Ende eines kleinen Lautganzen an. Länge und Kürze*) der Vokale, Tonhöhe und Tonstärke wurden anfangs nicht bezeichnet, sondern der alleinigen Vermittlung des Ohres überlassen.

Das Lautbild des Gedichtes Le bon camarade, als Gedicht, nicht als Lied geschrieben, sah demnach folgendermassen aus.

---

*) Die konsonantisch gewordenen Vokale i, u, ü wurden in Verbindungen wie z. B. b*i*en, m*o*i, l*u*i mit ĭ oder j, ŭ ü̆ bezeichnet, also bĭẽ oder bjẽ, mŭá, lü̆i.

ž ávè-z-õ kámárád | *)
lə mèjõ.r d isi bà |
lə tābu.r de bátà.j
rulè | də mè.m tà.j |
nu márkjõ mè.m pà |

õ bulè dã l è.r pà.s |
è sə pur mŭá | pur tŭá |
lŭi | sè lŭi | ki sükõ.b |
á mè kó.té il tõ.b |
kòm õ lābó də mŭá | **)

vè.r mŭá sá mē murā.t
sə tã | žə fəzè fõ |
á bjē.tó, | mõ fidèl |
dã lá pè étèrnèl |
vá | kámárád ádjõ | ***)

Diejenigen, welche die Lautschrift nicht gewöhnt sind und auf welche das ungewohnte Bild infolgedessen abschreckend wirkt, bitte ich zu berücksichtigen, dass die Schüler eben die Zeichen gewöhnt sind und einen wirklichen Inhalt mit denselben verknüpfen, und weiter, dass sie nicht wie die Erwachsenen infolge der Kenntnis des Schriftbildes schon befangen sind. Davon dass die phonetische Schrift „gradezu sinnverwirrend auf den eifrigsten Schüler wirken“ muss und „eine völlig neue Sprache ist, zumal mit vielen neuen Sprachzeichen“ (Brennecke), kann bei dem oben geschilderten Verfahren gar keine Rede sein. Sinnverwirrend wirkt die Lautschrift nur auf diejenigen, die nicht die Lautwerte kennen, welche die Lautzeichen darstellen, und denen sich die orthographischen Schriftbilder schon so fest eingeprägt haben, dass sie gewohnt sind, nur in diesen Bildern die den Worten zu Grunde liegende Bedeutung zu finden.

*) Die Trennung in einzelne Wörter ist durch die Schrift ausgedrückt, obwohl die gesprochene Sprache diese Trennung nicht kennt. Der Schüler wird angewiesen, die einzelnen Lautganzen, welche zwischen zwei Strichen stehen (Sprechtakte), wie ein Wort zu sprechen. Beim Singen tönt bei dem 1., 3. und 4. Versende noch der ə-Laut nach, also kámárádə, bátà.jə, tà.jə u. s. w.; ausserdem noch im 4. und 5. Verse der ersten Strophe bei mè.mə. Die einzelnen Worte haben oben den Lautwert erhalten, wie sie ihn bei der ersten Einübung haben; nach beendeter erster Einübung lautet beim schnelleren Hersagen der 2. bis 4. Vers: l mèjõ.r d isi bà | l tābu r d bátà.j rulè | d mè.m tà.j. —

**) Später die 2., 4. und 5. Zeile: ès pur mŭá | á mè kó.té i(l)tõ.b | kòm õ lābó d mŭá.

***) Später die 2. Zeile: s tã | žə vzè fõ. | —

Beides findet bei Schülern, welche erst in die Sprache eingeführt werden, nicht statt.

Dieses Lied wurde auch später im Laufe des Jahres öfter gesungen. Da es mit besonderer Sorgfalt eingeübt war, stellte sich die Wiederholung desselben als ein geeignetes Mittel dar, die Schüler im Festhalten der guten Aussprache zu unterstützen. Auch diente es vielfach dazu, bei eingetretener Müdigkeit die Lebensgeister wieder etwas anzuregen. Später wurden noch mehrere andere Lieder gesungen.

Zieht es der Lehrer vor, nach der ersten (etwa zweistündigen) Durchnahme der Einzellaute gleich mit Anschauungsunterricht zu beginnen und erst nach einiger Zeit ein Lied oder Gedicht einzuflechten, so wird er entsprechend verfahren können. Er wird natürlich zuerst die nächste Umgebung heranziehen und hat dabei noch den Vorteil, dass er den Sprachstoff auch rücksichtlich der lautlichen Schwierigkeiten, welche die Wörter bieten, anordnen kann. Er kann also vor der Hand solche Wörter, welche Laute enthalten, die ihm zur weiteren Verarbeitung noch nicht geeignet scheinen, fern halten. So könnte man, falls man Mundnasenvokale noch unberücksichtigt lassen will, mit der Benennung von Dingen wie le mur, la table, la chaise, la craie, la plume, le porte-plume, le livre, le cahier, la porte, la fenêtre . . . anfangen und erst später — etwa nach der sechsten Stunde — Wörter wie la chambre, le plafond, le plancher, le garçon, le banc, l'encrier, l'encre, l'éponge . . . heranziehen.

Auch hierbei kann man bei der Einübung wie oben geschildert verfahren: Vorsprechen des Wortes unter Vorzeigung des betreffenden Gegenstandes, Nachsprechen im Chor und einzeln; dann Zerlegen in die Einzellaute unter Benutzung der Lauttafel und Wiederzusammenstellung; dabei die nötigen phonetischen Winke und Hilfsmittel.

Möglichst schnell wird dabei zum Sprechen in Sätzen geschritten. Es seien nur die allerersten Übungen kurz angedeutet. Zunächst etwa: c'est le mur, c'est la table, c'est le livre oder voici le mur, voilà la table, ... dann aber auf

die Frage des Lehrers: Est-ce le mur? — die Antwort der Schüler: Oui, monsieur, c'est le mur. — Ferner etwa: Où est le banc? und die Antwort Voici le banc, monsieur — oder Montrez-moi le plafond! — Voici le plafond, voilà le plafond! — Später unter Anwendung von Präpositionen le livre est sur la table, le cahier est sous la table. — Le livre est-il sur la table? — Oui, monsieur, le livre est sur la table. — Le cahier est-il sur la table? — Non, monsieur, le cahier n'est pas sur la table, le cahier est sous la table; il est sous la table u. s. w.

Auch hier Benutzung der Lautzeichen wie vorher und nach einiger Zeit Niederschrift beim Aussprechen der Laute zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur Ermöglichung der häuslichen Wiederholung. — Mit diesen Übungen sind wir schon bei den Sprechübungen angelangt, die in einem besonderen Abschnitte abgehandelt werden sollen.

Lautliche Schulung und Rechtschreibung.

Der Übergang zur Rechtschreibung darf stattfinden, wenn die Schüler die Schwierigkeiten der französischen Aussprache genügend überwunden haben. Der Zeitpunkt, an dem derselbe vorgenommen werden kann, wird daher abhängen von dem Grade der Schwierigkeit, den die Schüler bei der Einführung in die französische Aussprache zu bewältigen haben. Der Übergang kann demnach bei norddeutschen Schülern im allgemeinen zeitiger stattfinden als bei mittel- und süddeutschen. Bei Schülern, welche stimmlose und stimmhafte Laute in ihrer Muttersprache gut unterscheiden, kann man sehr bald zur Einführung in die Rechtschreibung schreiten.

Der Übergang, das habe ich im englischen wie im französischen Unterricht des öfteren erfahren, vollzieht sich verhältnismässig leicht. Die Art, wie die Laute in der geschichtlichen Schreibung durch Buchstaben und Buchstabenverbindungen dargestellt werden, ist für den Schüler ein neuer Gegenstand, dem

er sich nun, nachdem ihm die lautlichen Verhältnisse klarer geworden sind, mit frischer Teilnahme zuwendet.

Bei der ersten Einführung in die Schreibung tritt der Unterschied zwischen dieser und den Lauten, welche durch dieselbe dargestellt werden, so recht hervor. Das Schriftbild besteht aus einer Zusammenstellung von Buchstaben, die man manchmal aus dem Wesen des Lautes erschliessen, manchmal etymologisch erklären kann, oft aber auch einfach gedächtnismässig einprägen muss.

Das Erlernen der Rechtschreibung geschieht durch häufige Anschauung, durch Buchstabieren und durch schriftliche Übung. Das Zurückgehen auf die Ableitung der Wörter ist der Einübung sehr zweckdienlich; besonders wirksam aber ist dabei die Anschauung des Schriftbildes.

Diese drei Übungen dienen dazu, dem Schüler das Schriftbild gedächtnismässig einzuprägen*). Daher können auch selbst falsche Schriftbilder, die sich dem Schüler etwa eingeprägt haben, mit Hilfe vielfacher Anschauung und der anderen angegebenen Übungen berichtigt werden, während falsch eingeprägte Laute, wie wir gesehen haben, ungleich fester sitzen.

Durch das angegebene Verfahren erscheint die gesprochene Sprache dem Schüler nicht mehr als etwas Nebensächliches gegenüber der Schreibung; dem Laute wird sein Recht gegeben, ohne dass die Schreibung dabei zu Schaden kommt. Die Schüler werden auf die in der Sprache wirksamen Lautgesetze aufmerksam; sie werden zu Betrachtungen über Werden und Wesen der Sprache in anderer Weise angeregt, als wenn sie nur dazu angehalten werden, orthographischen Beziehungen und Verwandlungen von Buchstaben Beachtung zu schenken. Bei der Berücksichtigung der lautlichen Erscheinungen werden sie dem eigentlichen Verständnisse der Sprachgesetze näher gebracht. Es sei nur erinnert an das Verhältnis zwischen l und Vokal

*) Marle hat ausgerechnet, dass 31 französische Laute auf 540 verschiedene Arten geschrieben werden, und Dégardin hat gar 568 herausgefunden. Das ergiebt im Durchschnitt für jeden Laut mehr als 18 Schreibarten. — Vietor, Schriftlehre oder Sprachlehre? Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur II, S. 60.

(*à l'homme*, *au* père; cheval, chev*aux*; bel, b*eau*; valoir, v*aux*; col, c*ou*), an die Beziehungen zwischen u und ŏ in nous pouvons und je peux, zwischen u und ŏ in nous m*ou*rons und il m*eu*rt, doul*ou*reux und doul*eu*r, zwischen (ə) und è (nous achetons und j'achète), zwischen é und è (répéter, répétition und il répète, j'*ai* und *ai*-je), zwischen Mundnasenvokalen und den konsonantischen Nasenlauten n und ñ (*un* und u*ne*, b*on* und b*on* ami, je vi*ens* und nous ve*n*ons, pat*in* und pati*n*er, ma*lin* und mali*gne*, je cr*ains* und nous crai*gn*ons, le b*ain* und bai*gn*er) — Verhältnisse, welche ihrem Wesen nach mehr im Laute als in der Schrift begründet sind.

Während in der ersten Zeit die mündliche Übung alles ist und die schriftliche nur zur Unterstützung derselben herangezogen wird, tritt nunmehr die schriftliche Übung selbständig neben die mündliche und bietet dem Schüler einen neuen Gegenstand, auf den er seine Aufmerksamkeit und seinen Fleiss richten muss. Als ich das erste Mal den Übergang zur Rechtschreibung im Unterricht ausführte, war ich erstaunt, wie leicht die Schüler das Schriftbild auffassten und behielten, nachdem ihnen die Aussprache keine Schwierigkeiten mehr bereitete.

In der That liegt es nahe, dass die Einführung in die Schreibung nach voraufgegangenem lautlichen Anfangsunterrichte den Schülern nicht nur viel leichter fallen, sondern auch des Anregenden eine ganze Menge bieten muss. Es fordert ihre Teilnahme heraus zu sehen, auf wie verschiedene Weise die Rechtschreibung ein und denselben Laut wiedergiebt (so z. B. in ou, où, goût, août). Kann man auf das Lateinische zurückgreifen, so werden sich auch auf der unteren Stufe schon zahlreiche Erklärungen, welche auf die Herleitung bezug nehmen, einflechten lassen. Auch das Deutsche kann vielfach herangezogen werden. Mit der Zeit werden die Schüler bei der nötigen Anleitung dahin gelangen, die Fälle festzustellen, in denen ein und derselbe Laut immer durch denselben Buchstaben oder dieselbe Buchstabenverbindung wiedergegeben wird. Es sei gestattet, aus der reichen Menge des Stoffes nur weniges herauszugreifen. Die Schüler finden, dass die Laute i, ü, u fast immer durch i, u, ou, dass beide a-Laute (á und à) unter-

schiedslos durch a (oder in der Verbindung oi durch i) wiedergegeben werden, dass der Accent grave ausser bei e mit der Aussprache nichts zu thun hat, dass é durch é, ai, ei, ay, ey; è durch è, ê, ai, ei, ais, ait, aie, aient; ó durch o, ô, au, eau, aô; ò durch o, au; ȍ durch eu, œu; ŏ durch eu, œ, œu bezeichnet werden kann. Da ihr Ohr für die Auffassung des richtigen Lautes geübter geworden ist, werden sie sonst häufige Fehler wie il se d*e*fendit, il r*e*pondit vermeiden. Sie werden zur Aufmerksamkeit gezwungen, um gleichlautende Wörter im Satze durch die Schreibung zu unterscheiden (il *a* été *à* Paris; je veux donn*er*, j'*ai* donn*é* u. dergl.). In Bezug auf die Nasalvokale giebt ihnen die Lauttafel den Weg an die Hand, zwischen n und m in zahlreichen Fällen richtig zu wählen: vor den Lippenlauten p und b ist m, vor den übrigen n zu setzen (no*m*bre, la*m*pe, mo*n*ter, ma*n*ger, la*n*gue).

Bei den Konsonanten macht sich wie bei den Vokalen für die Schreibung die *reinigende Kraft der lautlichen Schulung* geltend. Wie die Laute p und b, t und d, k und g, so dürfen nun auch die Buchstaben p und b, t und d, c (q, qu) und g nicht mehr verwechselt werden; dasselbe gilt bei den Lauten f und v, š und ž betreffs der Buchstaben f (ph) und v, ch und g oder j. Wie früher bei den mündlichen Übungen pà und bà, tă und dă, ká.ž und gá.ž, šu und žu, mā.š und mā.ž richtig auf der Lauttafel bestimmt werden mussten, so müssen auch jetzt *p*as und *b*as, *t*emps und *d*ans, *c*age und *g*age, man*che* und man*ge*, *ch*ou und *j*oue mit den betreffenden richtigen Konsonanten geschrieben werden. *Richtige lautliche Auffassung hat hier die richtige Schreibung im Gefolge, während bei lautlich nicht geschulten Schülern eine besondere Anstrengung und Belastung des Gedächtnisses für die Einprägung des richtigen Konsonanten nötig ist.*

Die lautliche Vorschulung bedeutet also eine beträchtliche Ersparung von Gedächtnisstoff.

Bezüglich des Lautes s erkennen sie, dass er durch s, ss, c, ç, sc, x, t(i) wiedergegeben werden kann, und ebenso dass der Laut z im Anlaut durch z (*z*énith), im Inlaut zwischen

Vokalen (nicht nach Mundnasenvokalen) meist durch s, seltener durch z (maison, gazon) wiedergegeben wird. So werden sie mit der Zeit die französische Schreibweise soweit zu überblicken imstande sein, dass sie für viele Wörter aus der Aussprache auf die richtige Schreibung des ganzen Wortes schliessen können; so mit Sicherheit in Wörtern wie la racine, le facteur, la question, la capitale, la frontière, une école, la chambre, le chapeau, la jardinière, jeune, le domestique, montrer, le voyage, le soir, un auteur, la bataille, la bouteille, la fille, gagne, la campagne, sien, sienne, la vache, la cage, pourquoi, réciter, la victoire, examiner, exceller, l'expédition, nombreux .... Sie lernen endlich, dass die grammatischen Beziehungen in der Schrift mehr hervortreten als in der Rede: il chantait, ils chantaient.

Die „stummen Buchstaben", die zum Teil früheren Lauten entsprechen, zum Teil von etymologisierenden Grammatikern hinzugefügt worden sind, müssen durch Anschauung des Schriftbildes und Übung gedächtnismässig eingeprägt werden (pois, poi*x*, poi*ds*); diejenigen, welche auf grammatischen Beziehungen beruhen, (avai*s*, avai*t*, avai*ent*; l'ami, l'ami*e*, des solda*ts*; il l'a appel*ée*, elle est poli*e*) fordern zur Überlegung auf. Die erstgenannten bilden denjenigen Teil des Rechtschreibungs-Unterrichtes, der das Gedächtnis am meisten in Anspruch nimmt.

Auch in den späteren Jahrgängen nach erfolgtem Übergange zur Rechtschreibung spielten die Lautzeichen noch insofern eine Rolle, als die Schüler ab und zu angehalten wurden, schwierigere Wörter in die Einzellaute zu zerlegen, was entweder derart geschehen kann, dass sie die einzelnen Laute deutlich hinter einander sprechen oder dass sie beim Aussprechen derselben zugleich auf die entsprechenden Zeichen der Lauttafel zeigen oder endlich dass sie die betreffenden Lautzeichen anschreiben. Diese Übungen sind auch für die oberen Stufen empfehlenswert, da sie die Schüler zwingen, sich über die Natur der Laute recht klar zu werden und benachbarte oder verwandte Laute scharf auseinanderzuhalten.

Sprechübungen.

Wie schon aus dem am Ende des Abschnittes über den Anfangsunterricht kurz angedeuteten Verfahren hervorgeht, muss der Lehrer sowohl bei den grundlegenden Sprechübungen wie auch später im Laufe des ganzen Unterrichts nach einem festen Plane arbeiten. Es führt nicht weit, wenn man in einer Stunde Wörter und Wendungen einübt oder gar nur selbst gebraucht, auf die man in den nächsten Stunden nicht wieder zurückkommt und auf denen man nicht weiter aufbaut; wenn man heut vom schönen Wetter spricht, morgen vom Eislauf und übermorgen von der Eisenbahn.

Man muss vielmehr sowohl beim Anschauungsunterrichte als auch bei Zugrundelegung anderer Stoffe ganz allmählich und stufenweise aufbauend vorgehen, die Übungen in einer bestimmten Ordnung vornehmen und sie möglichst mit den anderen Übungen in beständiger Beziehung erhalten.

Die Sprechübungen auf der Grundlage der Anschauung sind in den letzten Jahren auf vielen Schulen eifrig betrieben worden und haben überall grossen Anklang gefunden. Und in der That sind sie ein vorzügliches Mittel zur Einführung in die lebendige Sprache. Sie vermehren den Wortschatz des Schülers, ohne ihm viel Mühe zu machen; sie führen ihn auf ungezwungene Weise in die französische Betonungsweise ein, geben ihm Mut und Vertrauen, sich selbst an die Bildung von französischen Sätzen, an den Ausdruck eigener Vorstellungen in fremdem Gewande (natürlich in sehr bescheidenem Masse zunächst) heranzuwagen und bereiten ihm viel Vergnügen.

Sie haben weiter den Vorteil, dass sich der französische Ausdruck unmittelbar mit dem sinnlich wahrgenommenen Gegenstande (Zustand, Thätigkeit . . .) verbindet, so dass die Vermittlung des Deutschen überflüssig ist; ein Umstand, welcher der Einführung in die fremde Sprache ausserordentlich förderlich ist. Auch die Behandlung der Zahlen, auf welche schon hingewiesen wurde, empfiehlt sich aus dem-

selben Grunde. Endlich haben diese auf der Anschauung beruhenden mündlichen Übungen den gewaltigen Vorzug, dass der Schüler mit allem, was er hört und ausspricht, thatsächlichen Inhalt verbindet, dass er nicht leere Wörter und Redensarten in sich aufnimmt, sondern lebendigen Sprachstoff.

Als ersten Anschauungsstoff wird man naturgemäss die nächste Umgebung verwerten, welche sich für den Zweck am ungezwungensten darbietet; dieselbe liefert eine grosse Fülle von Stoff, der, methodisch ausgebeutet, zu den mannigfaltigsten Übungen verwandt werden kann. Dabei kann man die Anschauung nicht blos für die Beschreibung von Gegenständen zu Sprechübungen heranziehen, sondern auch für die Schilderung von Thätigkeiten. Die ersten grundlegenden Übungen können dabei unter Benutzung von Bewegungen und Handreichungen vorgenommen werden, wie sie im Klassenzimmer selbst möglich sind. Donnez-moi le livre! — Qu'est-ce que tu fais? — Je (vous) donne le (mon) livre. — Ein anderer Schüler kann zu dem die Handlung ausführenden Schüler sagen: Tu donnes le livre à monsieur; oder von ihm aussagen: il donne son livre à monsieur. Oder ein anderes einfaches Beispiel: Ich sage zu zwei oder drei Schülern: Fermez les fenêtres! Qu'est-ce que tu fais? *Je ferme* une fenêtre . . — Qu'est-ce que tu fais, toi? — *Je ferme* l'autre fenêtre? — Et toi? — *Je ferme* la troisième fenêtre. — Oder: Qu'est-ce que vous faites? — *Nous fermons* les fenêtres. — Zu einem andern Schüler gewandt: Qu'est-ce que Charles fait? — *Il ferme* une fenêtre u. dergl. Nachdem der Befehl ausgeführt: Qu'est-ce que tu as fait? — *J'ai fermé* la fenêtre. — Qu'est-ce qu'il a fait? — *Il a fermé* la fenêtre. — Qu'est-ce que vous avez fait? — *Nous avons fermé* les fenêtres. — Qu'est-ce qu'ils ont fait? — *Ils ont fermé* les fenêtres. — Oder ein anderes Beispiel: Va au tableau noir! — Qu'est-ce que tu vas faire? — *Je vais aller* au tableau. — Qu'est-ce que tu feras? — *J'irai* au tableau. — Oder: Ecrivez ces mots au tableau! — Qu'est-ce que vous allez faire? — Nous allons écrire au tableau noir . . . — Qu'est-ce que vous écrirez? — *Nous écrirons* au tableau . . . —

Derartige Übungen kann man nach verschiedenen Richtungen hin nutzbar machen. So kann man die oben genannten Beispiele bezüglich des Gebrauches der Zahl und der Zeit leicht erweitern und erhält auf diese Weise Übungen, die zur Einführung in die Konjugation und zur weiteren Verarbeitung derselben sehr gut verwandt werden können. Ferner kann man dieselben sowohl bezüglich des Wortschatzes erweitern, als auch sie weiter für andere grammatische Zwecke benutzen, z. B., um nur das Nächstliegende anzuführen, für die Formen des Artikels, des persönlichen Fürworts, des besitzanzeigenden Fürwortes. Auch dann, wenn sonst im Laufe des Unterrichtes der Lehrer irgend eine Anweisung oder einen Auftrag oder eine Mahnung erteilt, kann er dieselben zwischendurch zweckmässig zu dergleichen Übungen verwenden; dieselben schärfen dadurch, dass jeder Schüler zu einer Antwort herangezogen werden kann, die Aufmerksamkeit, sie dienen ferner zur Feststellung, ob das Gesagte gut aufgefasst und richtig verstanden worden, und nötigen den Schüler, sich schnell ohne lange Überlegung in der fremden Sprache auszudrücken. Dadurch wird die Fähigkeit, in der Fremdsprache zu denken und ohne die Zwischenhilfe des Deutschen, ohne Übersetzung, den richtigen Ausdruck, die passende Wendung schnell zu finden, geweckt und gefördert.

Dass die Anweisungen, welche im Gange des Unterrichts häufiger wiederkehren, gleich von Anfang an in französischer Sprache gegeben werden können, bedarf nicht besonderer Hervorhebung. Dadurch dass diese Ausdrücke sich öfter wiederholen, prägen sie sich mühelos den Schülern nebenher ein, so dass diese mit der Zeit eine ganz beträchtliche Anzahl von Wörtern und Redensarten ohne besondere Anstrengung auffassen und ihrem Wortschatze hinzufügen. Gemeint sind Anweisungen wie levez-vous, asseyez-vous, venez ici, viens ici, ouvrez les fenêtres, ouvre la fenêtre, fermez la porte, répétez cela, allez, continuez, récitez, chantez, lisez, écris, écrivez, soulignez, nettoyez, effacez, essuyez, racontez, dictez, dites-moi; plait-il? encore une fois, prenez vos livres, mettez-les sur (sous) la table, prenez la plume, le crayon, à la main; le banc, la chaise, le tableau (noir), la craie, l'éponge, le son,

la voyelle, la consonne, le sujet, le verbe, le régime, la faute, une faute, deux . . fautes, le poème, la chanson, les élèves, à gauche, à droite, bien, très bien, fort bien, assez bien, mal, très mal, vite, plus vite, tous, tous les élèves, toute la classe, ensemble, en allemand, en français, comme il faut, que veut dire? . . . .

In dem einen Jahrgange liess ich mir am Ende des ersten Vierteljahrs von den Schülern solche Ausdrücke, die sie bis dahin nur mit dem Ohr aufgefasst hatten, in Lautschrift zu Hause auf ein Blatt schreiben, um zu sehen, wie viele Wendungen sich auf diese Weise ihrem Gedächtnisse eingeprägt hatten, und es zeigte sich, dass sie etwa 60 solcher Wendungen zusammenstellen konnten.

Was oben zur Empfehlung des Unterrichts auf der Grundlage der Anschauung gesagt worden ist, gilt auch für die Verwendung der Anschauungsbilder im fremdsprachlichen Unterrichte. Auch mit diesen Hilfsmitteln sind im Laufe der letzten Jahre an zahlreichen Anstalten Versuche angestellt worden, welche Lehrer wie Schüler durch das lebendige Interesse beim Unterrichte befriedigten und welche sich zugleich für die Förderung der Sprechfertigkeit, des Wortschatzes, der grammatischen Kenntnisse und der selbstthätigen Schaffensfreudigkeit der Schüler ausserordentlich fruchtbar erwiesen*).

Wir legten dabei vornehmlich die Hölzel'schen Bilder zu Grunde, die vier Jahreszeiten, den Bauernhof und die Grossstadt**); ausserdem wurden kulturgeschichtliche Bilder, erdkund-

*) Als Lehrbücher auf Grundlage der Anschauung seien ausser dem schon erwähnten „Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung" von Rossmann & Schmidt (Velhagen u. Klasing, 1892) genannt: „Lehrgang der französischen Sprache auf Grund der Anschauung" von X. Ducotterd & W. Mardner (Frankfurt a. M., Jügel, 2 Teile in 3 Bdn.), „Anleitung zur Erlernung der französischen Umgangssprache auf Grund der Anschauung" von Eugen Hano (Frankfurt a. M., Jügel, 1892) und „Die Anschauung im Bilde" von A. Dillmann, a. Französischer Text, b. Englischer Text, c. Bilder. (Wiesbaden, Petmecky, 1890). Über den fremdsprachlichen Unterricht auf Grund der Anschauung vergl. auch den Aufsatz von Ferd. Schmidt in den Lehrproben XXV.

**) Ausserdem ist eine Wald- und eine Gebirgslandschaft erschienen.

liche Wandkarten und sonstige in der Schulsammlung zur Verfügung stehende Anschauungsmittel benutzt. Dabei ist es von Vorteil, die Anschauungsstoffe mit dem vom Lehrbuche gelieferten Lesestoffe in Verbindung zu setzen. Am nächsten liegt dies bei der Verwendung der Landkarte; diese wird hauptsächlich bei der Durchnahme von geschichtlichen Stücken oder bei der Schilderung von Heereszügen und Reisen am Platze sein. Ebenso bietet sich für die Benutzung der kulturgeschichtlichen Bilder, deren es jetzt sehr empfehlenswerte giebt, öfters Gelegenheit*). Doch auch Erzählungen, Lieder und Gedichte lassen sich in die Behandlung der Bilder mit verflechten, so dass Bildbeschreibung mit Lesestück und sich anschliessenden Sprechübungen abwechselt.

Bei der Besprechung von Bildern wird man finden, dass die Einbildungskraft der Kinder sich darin gefällt, Beziehungen zwischen den einzelnen Personen, welche auf den Bildern vorkommen, herauszufinden. Der Lehrer darf dieser Neigung nachgeben und wohl erdachte Bestimmungen durch seine Zustimmung festlegen. Die Personen treten den Schülern menschlich näher, wenn ihnen Namen beigelegt, wenn ihr Verwandtschafts- und Freundschaftsverhältnis näher bestimmt wird, wenn sie nach Stand, Beschäftigung und Wohnort unterschieden werden. Ja, man kann dieselben sogar in den nebenher gehenden Lesestücken weiter auftreten lassen. Jenes Liedchen (z. B. den Wechselgesang zwischen Vogel und Kindern, Kühn S. 7) singen die spielenden Kinder auf dem Frühlingsbilde, die Geschichte Erreur d'un Paysan (Kühn S. 16) spielt auf dem Schlosse des Edelmannes daselbst, das Mädchen im Walde ist le petit Chaperon rouge (Kühn S. 59), der eine Knabe ist le petit Pierre (Kühn S. 13) und anderes mehr. Durch solche Verknüpfung gewinnen die Personen und Gegenstände auf dem Bilde an Interesse, und es wird ein einheitliches Band geschaffen, das den ganzen Unterrichtsstoff zusammenhält.

*) Besonders geeignet für den Zweck dürften wohl die Lehmann'schen kulturgeschichtlichen Bilder sein; daneben sind auch verwendbar die Lohmeyer'schen „Bilder zum Geschichtsunterrichte“.

Die Wortbedeutung prägt sich durch die Vermittelung der Anschauung viel bestimmter ein, als es durch die Übertragung aus dem Deutschen geschieht, indem sich Begriff und Ausdruck fest mit einander verknüpfen. Einen Gegenstand, der handgreiflich oder im Bilde vor den Augen steht, falsch zu bezeichnen, gilt als ein viel grösseres Vergehen, als wenn man sich bei der Übersetzung einfach in einer Vokabel vergreift. Auch die grammatischen Beziehungen lassen sich mit Hilfe der Anschauungsübungen klarer verdeutlichen als durch Sätze, deren Inhalt für den Schüler mehr oder weniger in der Luft schwebt, weil er ihm nicht anschaulich genug ist. So ist einleuchtend, dass z. B. die Beziehungen des näheren und entfernteren Objektes zum Zeitwort ganz anders scharf hervortreten, wenn ich einem bestimmten Schüler ein bestimmtes Buch gebe und sage: je donne ce livre à Charles (à ce garçon-là, au garçon), und daran Accusativ und Dativ erläutere und durch Fragen weiter klar mache, als wenn ich einfach an einem beliebigen Satze (Ce matin le facteur a apporté une lettre à mon père, Plötz Elementargrammatik L. 25, Satz 5) dieses Verhältnis zu verdeutlichen suche.

Deshalb ist es von grossem Nutzen, die reine Anschauung und die Anschauung im Bilde zu grammatischen Zwecken heranzuziehen. Es giebt eine ganze Reihe von Kapiteln in der Grammatik, die sich durch derartige planmässige Übungen leicht und sicher einprägen lassen, indem der Lehrer anknüpfend an Fälle im Sprech- und Lesestoff, welche der Schüler schon gelernt hat, eine Erscheinung an der Hand der Anschauung näher erläutert, durch anschauliche Beispiele belegt und dann dadurch weiter zum festen Eigentum der Schüler macht, dass er diese nach dem Muster der vorhergegangenen Beispiele selbst Sätze aus dem Gebiet des Anschaungsstoffes bilden lässt. Auf diese Weise, durch die man zugleich die Schaffensfreudigkeit der Schüler anregt, wird das bisweilen öde und einförmige Feld des grammatischen Unterrichts belebter und erfrischender gemacht.

So kann man, um nur einige Beispiele für die Unterstufe anzuführen, Sätze bilden lassen, in denen ein Hauptwort

in bestimmter Verwendung im Satze vorkommt, als Subjekt, als näheres Objekt, als Dativ, als Genitiv; weiter kann man Sätze verlangen, welche das Zeitwort in einer bestimmten Form enthalten oder welche Beispiele für die Stellung der persönlichen Fürwörter abgeben; man kann Verwandlungen von Sätzen vornehmen, Hauptwörter durch Fürwörter vertreten, aktivische Sätze in passivische verwandeln lassen u. d. m.; es können Übungen mit Verhältniswörtern, mit Umstandswörtern, mit Zahlwörtern, mit Bindewörtern vorgenommen werden — kurz, es bietet sich da ein weites Feld für nutzbringende Übungen, die der Aussprache, der Wortkenntnis, der grammatischen Sicherheit zu gute kommen und zugleich dem Schüler eine Gelegenheit zu eigner, freierer geistiger Thätigkeit bieten.

Noch einen anderen Vorteil hat diese Art des grammatischen Betriebes, den sie mit dem Verarbeiten des fremdsprachlichen Sprachstoffes, wie es noch geschildert werden soll, gegenüber dem Übersetzungsverfahren gemeinsam hat. Es werden F e h l e r f e r n g e h a l t e n, die man durch die fortwährende Vergleichung zweier Sprachen geradezu hervorruft. Denn wodurch wird der so häufige Fehler des Verwechselns zwischen son, sa, ses einerseits und leur, leurs andererseits hervorgerufen? Doch nur durch das Ausgehen vom Deutschen; dadurch dass das Deutsche für das besitzanzeigende Fürwort der dritten Person in der Einzahl des weiblichen Geschlechtes dieselbe Form hat wie in der Mehrzahl des männlichen und weiblichen Geschlechtes. Der Schüler, dem der deutsche Ausdruck ferngehalten wird, kann gar nicht auf den Gedanken verfallen, dass da etwas zu verwechseln sein sollte; er könnte ebensogut mon und notre als son und leur verwechseln.

Ein anderer berühmter Fehler ist der Verstoss gegen die richtige Stellung und das Auslassen des bestimmten Artikels nach dont. Auch diese Verstösse sind nur eine Folge der Übersetzung aus dem Deutschen. Geht man bei der Einführung in die Kenntnis der Form des französischen Relativsatzes vom französischen Sprachstoff selbst aus, — etwa folgendermassen: La f i l l e rentre de l'école; e l l e accompagne son frère: La fille *qui* accompagne son frère, rentre de l'école.

— La dame offre u n e g r a p p e de raisin au chasseur und Cette grappe vient d'être cueillie: la grappe de raisin *que* la dame offre au chasseur, vient d'être cueillie. — Le toit d e l a m a i s o n est couvert de neige und Cette maison est une fabrique: La maison d o n t le toit est couvert de neige, est une fabrique, — so wird es keinem Schüler einfallen, statt „le toit" „toit" zu setzen.

Ebenso steht es mit den vielfachen Verstössen gegen die richtige Stellung in Fällen wie il a vendu sa maison oder après qu'il eut vendu sa maison, il partit. Auch hier verführt nichts anderes als der Vergleich mit der deutschen Stellung zu Fehlern. Lernt der Schüler il vend sa maison, il vendait sa maison, il a vendu sa maison . . . als Konjugationsübung, die ausgehend vom französischen Sprachstoff, ohne stetigen Vergleich mit dem Deutschen angestellt wird, so ist an einen Stellungsfehler nicht zu denken.

Ein Gleiches lässt sich von der Verwechselung zwischen Praes. Pass. und Fut. Act. sagen. Auch hier nur verleitet das deutsche „werden", das beiden Zeiten im Deutschen gemeinsam ist, zum Fehler im Französischen.

So könnte man noch viele Fälle aufzählen, in denen die Übersetzung schädlich wirkt, wogegen die genannten Übungen leicht und ungezwungen zum richtigen französischen Ausdruck hinführen.

Die neuen Lehrpläne von 1891 verlangen, S. 39, dass Sprechübungen in jeder Stunde vorgenommen werden. „Dieselben haben auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache zu beginnen und den ganzen Unterricht von Stufe zu Stufe zu begleiten. Die Form dieser Übungen ist wesentlich die der Frage und Antwort; der Stoff dazu wird entweder aus der Lektüre oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen. Die mündlichen Inhaltsangaben sind nicht zu verwerfen, aber, als Monologe der Schüler, weniger geeignet, Freude am Sprechen und Übung im praktischen Gebrauch der Sprache zu fördern. Abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen soll keine Stunde ohne kurze Sprechübungen vergehen.

So betrieben werden die letzteren den übrigen Unterricht wesentlich unterstützen und als grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der beiden Fremdsprachen ihren Zweck erfüllen."

Wie weiter oben bemerkt worden, ist es für den Erfolg dieser Übungen von grosser Bedeutung, dass man sie planmässig und in einem gewissen Zusammenhang ausführt.

Von den mündlichen Übungen im Anschluss an den Lesestoff wird weiter unten die Rede sein; diejenigen über Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens decken sich zum Teil mit den auf der Grundlage der Anschauung vorzunehmenden Übungen, und sie werden ihren Zweck um so besser erfüllen, je enger sie mit der Anschauung verknüpft bleiben. Es dürfte überflüssig sein, feste, allgemein bindende Vorschriften bezüglich der Reihenfolge und des Inhaltes dieser Art Sprechübungen aufzustellen; vielmehr erscheint es angebracht, hier der persönlichen Anlage und Neigung des Lehrers freieren Spielraum zu lassen. Nur ist ein Ausgehen vom Naheliegenden, also der Umgebung des Schülers, und ein methodisches Fortschreiten zum Fernerliegenden und Schwierigeren notwendig, wünschenswert auch eine Verknüpfung sowohl dieser Übungen unter einander als auch eine Verknüpfung derselben mit dem übrigen Sprech- und Lesestoffe.*)

*) Der „Entwurf zu einem Lehrplan für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin" (wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin, Ostern 1892) schlägt folgende Anordnung vor: IV, 1. Jahrgang: Ausdehnung der Gespräche auf Schule und Unterricht; dazu Einübung der gewöhnlichsten Ausdrücke wie élève, école, lycée, collège, livre, cahier, papier buvard; ferner französische Kommandos z. B. levez-vous, asseyez-vous, va au tableau, prends l'éponge, efface ce que tu as écrit u. s. w. Anwendung der Zahlwörter zur Angabe der Zeit (z. B. il est deux heures u. s. w.). — U. III, 2. Jahrgang: Erweiterung des auf den Unterricht bezüglichen Wortschatzes (z. B. leçons de français, phrase, proposition, avoir congé u. s. w.). Ferner Gespräche über Haus und Familie, Körperteile, Kleidungsstücke. Verwertung des grammatischen Pensums zu Sprechübungen; z. B. bei Einübung der Zahlwörter Rechnungen und Fragen nach Datum, Preis (nach französischer Münze), Alter, Fehlerzahl; oder bei

Auch hier muss die Gewinnung des Wortschatzes aus den Übungen mit zusammenhängendem Sprechstoff sich ergeben; die Bedeutung neuer Wörter und Wendungen muss aus dem Zusammenhang gewonnen, die Einprägung derselben durch Sprechübungen in ganzen Sätzen aus dem Inhalte heraus vorbereitet und bewirkt werden. Erst nachdem der Schüler das neue Wort, die neue Wendung im Zusammenhange mehrfach gehört, nachdem er dieselben wiederholt und zu eigenem Gedankenausdruck in Antworten auf gestellte Fragen oder gar zu der Wiedergabe von anderen Vorstellungsreihen benutzt hat, sollen ihm dieselben losgelöst vom Satz zur Wiederholung und festeren Einprägung gegeben werden. Dass dabei, abgesehen von der ersten Zeit der Einführung in die Aussprache, der Lehrer auch das neue Wort gleich in der Schreibung vorführt, ist selbstverständlich.

Der umgekehrte Weg der Übermittelung von neuen Ausdrucksformen: erst Einprägung von Vokabeln, etwa an der Hand von Vokabularien, und darauf Sprechübungen über die neuen Ausdrücke, wäre ungeeignet; er würde zum Wortunterricht führen; er würde zwar den Schüler befähigen, für bestimmte deutsche Ausdrücke die französischen einzusetzen, aber ihn nicht dazu anleiten, eigene Vorstellungen sofort in die fremdsprachlichen Ausdrucksformen auszulösen. Gedruckte

---

Einübung der Verba faire, aller, manger, boire, Gespräche betreffend das Wetter, die Umgangsformen, Mahlzeiten: il fait beau, il fait du vent, comment allez-vous? boire du vin dans un verre u. s. w. — O. III, 3. Jahrgang: Sprechübungen in jeder Stunde in Form von Frage und Antwort, die sich inhaltlich und sprachlich an die einzuübende Stelle der Lektüre anschliessen. Benutzung von Bildertafeln (z. B. Ritterburg, Turnier, Belagerung einer Stadt), sofern sie sich in den Zusammenhang des Unterrichts einfügen. Gespräche über Spiele und Beschäftigungen (z. B. jouer aux cartes, aux échecs, jouer du violon, du piano, patiner, faire une course à patins, faire une partie de campagne u. s. w.). — U. II, 4. Jahrgang: Besondere Berücksichtigung ist dem auf das praktische Leben bezüglichen Wort- und Phrasenschatz zuzuwenden (z. B. modernes Verkehrsleben, Reisen mit der Eisenbahn und dem Dampfer u. s. w.). — O. II. 5. Jahrgang: Beim Wort- und Phrasenschatz sind besonders die höheren Geistesthätigkeiten des Menschen (in Kunst, Wissenschaft, Recht und Religion) zu berücksichtigen.

Vokabularien können sehr zweckmässig zur festeren Einprägung und zur Wiederholung der durch die Sprechübungen gewonnenen Ausdrücke im Unterrichte benutzt werden.

Die Lehrpläne sagen über diese Übungen: „Auf Aneignung eines festen von Stufe zu Stufe zu erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu bemessenden Wort- und Phrasenschatzes in beiden Sprachen ist auf allen Stufen streng zu halten. Dieser Schatz ist durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung in sicheren Besitz umzuwandeln. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien können gute Dienste leisten."

Bei allen mündlichen Übungen muss das Bestreben des Lehrers darauf gerichtet sein, den Schüler zum Sprechen in der fremden Sprache anzuregen. Der Schüler empfindet zunächst eine gewisse Scheu, sich an das Sprechen in der fremden Zunge heranzuwagen, und da gilt es, dem Schüler Mut zu machen, ihm Lust zum Sprechen einzuflössen und ihn mit Vertrauen zu erfüllen. Dazu gehört, dass man Verstösse, welche bei diesen Versuchen vorkommen, anfangs nicht allzu streng rügt und dass man den Schülern den Weg zeigt, wie man mit der schon erworbenen geringen Menge an Sprachstoff doch schon gar vielerlei auszudrücken imstande ist. Es ist ein Zeichen von besonders reichem pädagogischem Geschick, wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler zur Freude und Lust am Sprechen anzuregen, und die Leistungen einiger mir bekannter Kollegen, welche dies erreicht haben, sind sehr rühmenswerte. Dieselben haben es dahin gebracht, dass die Schüler auch ausserhalb der fremdsprachlichen Unterrichtsstunden ihr Vergnügen daran haben, sich in der fremden Sprache zu unterhalten, was natürlich die Sprechfertigkeit nicht unerheblich fördert.

Die Form dieser mündlichen Übungen muss natürlich diejenige der Umgangssprache sein, und es sei dafür auf die Ausführungen bezüglich der ə-haltigen Silben, des Lautschwunds und der Bindung verwiesen.

Neben diesen Übungen werden Erzählungen und Gedichte behandelt*).

Im Anfangsunterrichte thut man gut, die Lesestücke erst mündlich vorzuführen und durchs Ohr einzuüben, ohne Benutzung des Buches, und das Buch erst dann öffnen zu lassen, wenn die Aussprache der Schüler genügend geläufig geworden ist. Auch später, im zweiten und dritten Jahrgange, ist es vorteilhaft, dem Lesen mündliche Durchnahme bei geschlossenem Buche voraufgehen zu lassen, damit der Schüler sich an die Auffassung der gesprochenen Sprache durch das Ohr recht gewöhnt; selbst in den späteren Jahrgängen noch empfiehlt sich dieses Verfahren.

Es ist heut nicht mehr nötig bis ins Einzelne die Übungen auszuführen, welche den Zweck haben, den Sprachstoff der Lesestücke dem Schüler zu übermitteln. Die hierher gehörigen Übungen sind wohl den meisten neusprachlichen Lehrern vertraut. Ich beschränke mich daher auf wenige Bemerkungen.

Nehmen wir an, wir hätten die Erzählung Erreur d'un paysan zu behandeln. — Wie wir sie mit dem Anschauungsstoff verknüpfen, ist schon oben erwähnt. Auch auf die Art der Durchnahme ist schon hingewiesen worden. Zunächst Einübung durchs Ohr, Vorsprechen des Lehrers unter Vermittelung des Sinnes, Nachsprechen im Chor und einzeln, Zurückgehen auf die Einzellaute, wo es noch nötig ist, und Übung derselben von allen und von einzelnen Schülern, Verarbeitung des Stoffes durch Fragen, die sofort französisch zu beantworten sind; ab und zu zusammenfassende Wiederholung eines Abschnittes. Nach dem Übergang zur Rechtschreibung findet gleichzeitig mit der Durchnahme das Anschreiben der neuen Ausdrücke statt. Die Erzählung hat nach Kühn S. 16 folgenden Wortlaut:

Erreur d'un Paysan.

Un paysan portait un jour une corbeille de poires au château d'un grand seigneur. Sur l'escalier il trouva deux singes, qui étaient vêtus comme les enfants. Leurs habits

*) Bei uns ist das Französische Lesebuch von Karl Kühn eingeführt, das empfohlen zu werden verdient.

étaient très beaux et brodés d'or; ils avaient aussi une petite épée au côté et un chapeau sur la tête. Ces plaisants animaux se jetèrent sur la corbeille du paysan, qui ôta respectueusement son chapeau et se laissa prendre une grande partie de ses poires. Le seigneur voyant le panier à moitié vide, demanda au paysan: „Pourquoi n'as-tu pas rempli ton panier?" — „Monseigneur", répondit le bon paysan, „il était bien plein, mais messieurs vos fils l'ont vidé à moitié. Ils ont trouvé les poires de leur goût, et je n'ai pas eu le courage de les leur refuser"*).

Die Erzählung wird also zunächst mündlich eingeübt, d. h. zugleich mit der Darbietung des Sinnes sucht man die Ausdrücke und Wendungen dem Schüler zu eigen zu machen. — Ich gebe zunächst, um noch einmal kurz an zusammenhängendem Stoffe die Punkte zu berühren, auf die es bei der Aussprache im Satze ankommt, die Darstellung der Sätze, wie sie vom Lehrer vorgesprochen werden:

Der erste Satz lautet:

õ péizã pòrtè õ žu.r ün kòrbè.j də püá.r ó šàtó dõ grã sèñõ.r.

Die Sprechganzen, wie sie zuerst bei der ersten Einübung vorgesprochen und vom Schüler nachgesprochen werden, sind so kurz als möglich gewählt und würden sich hier also folgendermassen darstellen: õ pèizã | pòrtè õ žu.r | ün kòrbè.j də püá.r | ó šàtó | dõ grã sèñõ.r. In der weiteren Einübung kann man diese durch den Sinn und lautlich durch den Nachdruck zusammengehaltenen Gruppen länger machen, also hier: õ péizã | pòrtè õ žu.r ün kòrbè.j də püá.r | ó šàtó dõ grã sèñõ.r.

Die Vokale in žu.r, kòrbè.j, püá.r, sèñõ.r sind lang. Der Satz wird nach beendeter Einübung entweder ohne Absetzen der Stimme oder mit Pause nach püá.r gesprochen.

Der zweite Satz lautet: sür lèskáljé | il truvá dõ sẽ.ž | ki été vètü | kòm lèz ãfã. — sẽ.ž ist lang; will man ãfã be-

*) Die Form dieser Erzählung ist diejenige des Schriftfranzösisch, im Erzählerton würde man statt des Passé défini das Présent gebrauchen: Un jour, un paysan portait une corbeille de poires au château d'un grand seigneur. Sur l'escalier il trouve deux singes . . . Ces animaux se jettent sur la corbeille du paysan qui ôte respectueusement son chapeau . . . .

sonders hervorheben, so könnte man die vorletzte Silbe mehr betonen und zugleich dehnen: ã.fã. —

3) lõr z ábi | étè trè bó | é bròdé dò.r; | il z ávè ó.si | ün pətit épé | ó kóté | é õ šápó | sür lá tè.t. Bei dò.r und tè.t ist wie in den beiden vorhergehenden Sätzen am Satzende Tontiefe.

4) sè plèzã z ánimó | sə žotè.r | sür lá kòrbè.j | dü péizã ki ótá | rèspèktüõ.zmã | sõ šápó | é sə lèsá prã.dr | ün (grã.də) grãt párti | də sè pũá.r. Für grã.də, das man ganz zuerst vielleicht giebt, muss bald das einsilbige grãd eintreten, das vor dem stimmlosen p zu grãt wird.

5) lə sèñõ.r | vũájã lə pánjé | à mũátjé vid | dmãdá ó péizã | purkũá | ná tü pà rãpli | lə pánjé? Will man rãpli mehr hervorheben, so lautet es rã.pli. Falls eine Sprechpause nötig ist, tritt sie nach vid oder nach péizã ein.

6) mõsèñõ.r | répõdi lə bõ péizã | il étè bjẽ plẽ | mè mèsjõ vó fis | lõ vidé | á mũátjé. Sprechpause, wenn nötig, nach plẽ.

7) il z õ truvé | lè pũá.r | də lõr gu | é žə né pà ü lə kurá.ž | də lè lõr rəfüzé. Statt pà ü auch pàzü; will man rəfüzé mehr hervorheben, dann legt man Nachdruck auf die vorletzte Silbe, die dann zugleich länger wird:' rəfü.zé.

Dies die Aussprache bei der Einübung. Ist infolge der vom Lehrer zur weiteren Verarbeitung angestellten Übungen der Schüler imstande, sich geläufiger auszudrücken, so wird er die ə-haltigen Silben im Satze unterdrücken, falls der Wohlklang dies nicht verhindert; so im 1. Satz statt ün kòrbè.j də pũá.r — ün kòrbè.j dpũá.r, was wiederum infolge der Lautangleichung (d vor stimmlosem p = t) ün kòrbè.j tpũá.r lautet; im 4. Satz wird aus sə žətè.r — sə žtè.r = sə štè.r; aus sə lèsá prã.dr — slèsá prã.dr; aus də sè pũá.r — t sè pũá.r; im 5. Satze aus lə sèñõ.r — l sèñõ.r, aus lə pánjé — lpánjé; im 6. Satze aus lə bõ péizã — lbõ péizã; im 7. Satze aus də lõr gu — dlõrgu, aus žə né pà — žné pà, aus lə kurá.ž — lkurá.ž, aus də lè lõr rəfüzé — dlè lõr rəfüzé.

Im 3. Satze könnte man statt ün pətitépé — ünptitépé sprechen, wobei in der schnellen Rede n vor dem Lippenverschlusslaut p nicht zur Geltung kommt, indem man statt

n + p (Nasenlaut mit Zahnzungenverschluss + Lippenverschlusslaut) m (Nasenlaut mit Lippenverschluss) hört: ümtitépé.

Ebenfalls aufgesaugt durch den Satzton wird ki als Silbe im 2. und 4. Satze, da es beide Male an unbetonter Stelle und vor anlautendem Vokal steht, also statt ki été vètü — kjétè vètü, statt ki ótá — kjótá.

Ferner darf in der schnellen Rede das l in il vor Konsonanten verschwinden, und für den Laut è in lè, sè, mè — lèzãfã, sè plèzãzánimó, mèsjő — hört man meist é: lézãfã, séplèzãzánimó (auch plézã), mésjő.

Demnach würde die Erzählung in der geläufigen Aussprache folgendermassen lauten:

õ péizã pòrtè õ žu.r ün kòrbè.j tpüá.r | ó šàtó dõ grã sèñõ.r. sür lèskáljé itruvá dő sẽ.ž | kjétè vètü kòm lé zãfã.

lõrzábi étè trè bó ébròdé dò.r. || i závè ó.si ün potit épé ó kóté | é õ šápó sür lá tè.t.

sé plézã zánimó sə štè.r sür lá kòrbè.j dü péizã | kjótá rèspèktüő.zmã sõ šápó | é slèsá prã.dr ün grãt párti t sé püá.r.

l sèñõ.r | vüájã lpánjé á müátjé vid | dmãdá ó péizã | purküá ná tü pà rã.pli l pánjé?

mõsèñõ.r répõdi l bõ péizã | il étè bjẽ plẽ | mè mésjő vó fis l õ vidé á müátjé.

i zõ truvé lé püá.r dlòr gu | é žné pà ü lkurá.ž | dlé lõr rəfü.zé.

In wie weit der Lehrer bei der Darbietung der Ausdrucksformen und bei der Feststellung des Sinnes sich innerhalb des Französischen bewegen darf, hängt viel von seiner eigenen Befähigung ab, die neuen Wendungen durch bekannte verständlich und rasch zu umschreiben, so dass der Sinn jedem Schüler klar wird, und von dem Standpunkte der Klasse. Aber es ist erstrebenswert, möglichst in der fremden Sprache zu bleiben.

Von Wichtigkeit ist es, bei der ersten Vorführung gleich nach der Feststellung des Sinnes, Satz für Satz durch Fragen und Antworten zu verarbeiten. Etwa hier: Qui alla un jour au château? — Où alla-t-il? — Qu'est-ce qu'il portait au

château? — A qui était ce château? — Qu'est-ce qu'il y avait dans la corbeille? — Avait-il beaucoup de poires? (Est-ce qu'il avait beaucoup de poires?) — Qui trouva-t-il sur l'escalier? — Combien de singes y avait-il? — Où trouva-t-il les singes? — Comment étaient-ils vêtus? — Qu'est-ce qu'ils avaient sur la tête (au côté)? — Qu'est-ce qu'ils firent? — Pourquoi se jetèrent-ils sur la corbeille? — Que fit le paysan? — Est-ce qu'ils prirent beaucoup de poires? — Que dit le seigneur? — Combien de poires avaient-ils prises? — Qui les avait prises? — Qu'est-ce que le paysan répondit? —

Durch solche Fragen prägt man nicht nur den Wortlaut schneller und fester ein, sondern es wird zugleich die Fähigkeit sich auszudrücken geübt und gefördert, der Schüler beweglicher gemacht und mit Selbstvertrauen erfüllt, was nicht unwichtig ist.

Die Fragen werden zunächst so gestellt, dass der Schüler mit dem Wortlaut des Textes antworten kann, später werden sie freier. Doch auch so schon sind sie von Nutzen, indem sie den Schüler dazu anhalten, immer mit dem, was er hört und ausspricht, den den Worten zu Grunde liegenden Sinn zu verknüpfen. Es prägen sich die Worte dann nicht als blosse Vokabeln dem Schüler ein, sondern er verbindet mit ihnen eine gewisse Vorstellungsreihe. Der Schüler wird nun allmählich dazu hinzuleiten gesucht sich vom Deutschen freizumachen und, wie bei den Anschauungs-Sprechübungen und Zahlen, mit der Vorstellung den fremden Ausdruck so zu verknüpfen, dass dieser sich ihm zur Wiedergabe derselben oder einer ähnlichen Vorstellung ohne Vermittlung des Deutschen einstellt. Verhindern muss der Lehrer bei dieser Übung, dass das Antworten ein gedankenloses Wiederholen des gelernten Satzes wird.

Die Antworten auf die französisch gestellten Fragen dürfen die Schüler anfangs im engen Anschluss an den Wortlaut des Textes geben; mit der Zeit aber, bei der Wiederholung und auf der höheren Stufe überhaupt, müssen dieselben selbständiger gegeben werden. Das ist schon auf der Unterstufe anzustreben und kann bis zu einem gewissen Grade schon

hier erreicht werden. So können, um nur eins anzuführen, statt der Hauptwörter Fürwörter eingesetzt werden: Qu'est-ce que le paysan portait? — Il portait une corbeille. — Qu'est-ce qu'il portait au château? — Il y portait une corbeille. — Avait-il beaucoup de poires? — Oui, M., il en avait beaucoup. — Où portait-il les poires? — Il les portait au château. —

Eine Antwort, die sich von dem Wortlaut des gelernten Textes losmacht und früher gelernte Ausdrücke zu neuer Gedankenverbindung heranzieht, sollte besonders gern angenommen und belobt werden.

Nach Verlauf einiger Zeit werden die fähigeren Schüler imstande sein, selbst Fragen zu bilden. Auch diese Übung macht, wie die vorige, den Schülern viel Vergnügen und wirkt anregend.

Die Erzählungen und Gedichte werden am Anfang sämtlich so durchgearbeitet, dass sie völlig Eigentum der Schüler werden, d. h. dass die Schüler sie fliessend und sinngemäss herzusagen vermögen und die Bedeutung der Wörter im Zusammenhang und ausserhalb des Zusammenhangs kennen. Wohlverstanden soll dies nicht etwa heissen, dass der Lehrer den Schüler dazu anhalten soll, den französischen Wortlaut einfach auswendig zu lernen. Das würde nicht weit führen, die eingeprägten Ausdrucksformen würden nach einiger Zeit wieder dem Gedächtnis entschwinden, ohne den Schüler viel gefördert zu haben. Es muss vielmehr der Lehrer danach streben, durch die Art der Einübung und durch weitere geeignete Übungen den Sprachstoff weiter zu verarbeiten und gewissermassen lebendig und fruchtbar zu machen, so dass die Einprägung nicht leeres Gedächtniswerk ist, sondern begriffliche Verstandesthätigkeit.

Je mehr der Schüler aber in der Sprechfertigkeit Fortschritte macht, desto mehr muss man ihn dazu anleiten, neben den in dem Lesestücke gebotenen neuen Formen und Wendungen sich der schon früher dagewesenen Ausdrücke zu erinnern, diese wieder hervorzuholen, sie mit den neuen in Verbindung zu setzen und so ihren Besitz fester und fruchtbringender zu machen. Auf diese Weise wird man es nach einer gewissen Zeit des Unterrichts erreichen, dass der Schüler

imstande ist, den Inhalt eines durchgenommenen Stückes freier wiederzugeben.

Daneben werden auch kürzende Inhaltsangaben und andererseits auch Erweiterungen einzelner Teile oder eines ganzen Stückes von grossem Vorteile für die Sprechfertigkeit des Schülers sein.

Bei den Erzählungen, von denen eben die Rede war, handelt es sich um solche, welche im Lehrbuch oder Lesebuch enthalten sind und deren Wortlaut nach erfolgter mündlicher Durchnahme und Verarbeitung dort nachgelesen und weiter eingeübt wird. Es empfiehlt sich, auf der Mittelstufe, vielleicht vom dritten Jahrgange an, ab und zu kleine Erzählungen einzustreuen, die sich nicht im Lesebuch befinden. Der Lehrer erzählt sie mündlich Satz für Satz, vermittelt den Sinn durch entsprechende Erklärungen, schreibt die neuen Wörter und Wendungen gleichzeitig an die Wandtafel und übt das Dargebotene sofort durch Fragen, Antworten, Wiederholungen und Umschreibungen derartig ein, dass der Inhalt der Erzählung mündlich und schriftlich von den Schülern wiedergegeben werden kann. Diese Übung vermittelt dem Schüler mit leichter Mühe eine erhebliche Anzahl neuer Ausdrucksformen. Während dabei in der ersten Zeit möglichst wörtliche Wiedergabe erstrebt wird, thut man gut, wie bei der Behandlung der Lesestücke, bald dazu anzuleiten, daneben bei der Wiedergabe des Sinnes Wörter und Wendungen anzuwenden, die schon in anderem Zusammenhange dagewesen sind. Dadurch gewöhnt sich der Schüler an freiere Wiedergabe und selbständigeren Ausdruck. Diese Übungen, in der richtigen Weise angestellt, sind die naturgemässe Hinleitung zum Aufsatze. Da der Schüler sich bemühen muss, einen gewissen Gedanken auf verschiedene Weise zum Ausdruck zu bringen, so führen sie ihn ausserdem auf ungezwungene Art in die Kenntnis der Synonymen ein.

Einige weitere Übungen, welche sowohl der Verarbeitung des Sprachstoffes als auch zugleich grammatischen Rücksichten dienen, sind folgende: Wenn ein Schüler in der Kenntnis des Gebrauches der Verhältniswörter beim Hauptwort (Ersatz der

Deklination), der Mehrzahl, der häufiger gebrauchten Formen des Zeitworts, der Fürwörter weiter vorgeschritten ist, lassen sich einfache Umformungen vornehmen.*) Mit solchen kann man etwa im dritten Vierteljahre schon beginnen. Dieselben nötigen den Schüler, an den Sinn der französischen Formen zu denken, und verhindern verständnisloses Hersagen; sie sind auch für die grammatische Ausbeutung des Stoffes von der allergrössten Wichtigkeit. Dadurch dass der Schüler angehalten wird, die Einzahl in der Mehrzahl, eine Person in die andere, das Aktiv in das Passiv, die direkte Rede in die indirekte u. d. m. zu verwandeln, gewinnt er eine gewisse Gewandtheit in der Handhabung der französischen Sprache, ohne durch den Umweg der Übertragung ins Deutsche oder aus dem Deutschen abgelenkt zu werden. Dabei wird der Lehrer gut thun, diese Umformungen nicht als blosse Wortumformungen vom Schüler vornehmen zu lassen, sondern es muss Wert darauf gelegt werden, dass das stoffliche Interesse im Vordergrunde bleibt und dass nur durch dieses bedingt die neue Form gebildet wird.

Man wird also bei einer Umwandlung in die 1. Person Einzahl beispielsweise dem Schüler sagen: Tu es le paysan; tu as porté des poires au château d'un grand seigneur. Racontenous comment l'affaire s'est passée. — Er wird dann erzählen: Un jour j'allai au château d'un grand seigneur. Je portais une corbeille remplie de poires. Sur l'escalier je trouvai deux singes que je pris pour deux petits garçons. Leurs habits étaient très beaux .... Oder man wird die Geschichte von dem einen von zwei Bauern erzählen lassen, welche ins Schloss gegangen waren: Un jour, nous allâmes au château .. Oder man erzählt die Geschichte von einer Bäuerin: Un jour, une paysanne alla au château d'un grand seigneur. Elle portait ... oder von zwei Bauern: Un jour, deux paysans allèrent au château .. oder Un jour, *un paysan et son fils* oder *et sa fille* oder *et sa femme* ... oder

*) Einige hat Kühn in seinen Übungen zum französischen Lesebuch, Bielefeld u. Leipzig. 1887. S. 6 angegeben.

man sagt: sur l'escalier il trouva *un singe* oder *ils trouvèrent un singe*. — Oder man verlangt: vous êtes *le grand seigneur* . . . .: Un jour, un paysan, entrait dans mon château. Il portait une corbeille de poires . . . .

Auf einer späteren Stufe könnte man auf diese Erzählung wieder zurückkommen, um freiere Umformungen vorzunehmen und in der Zwischenzeit gelernte Ausdrücke zu verwenden. Etwa: Le propriétaire d'un château avait commandé des poires chez un habitant de son village. Celui-ci vint lui-même les lui remettre. Il portait un panier qui était rempli de poires. Il entra dans le château. Dans le vestibule il rencontra par hasard deux singes qui avaient tout à fait l'air de petits enfants. Ils étaient richement vêtus . . . .

Die Aufgabe, ganz kurz den Hauptgedanken der Erzählung anzugeben, — hier etwa: Un paysan, qui entre dans un château, prend deux singes pour les fils du seigneur — könnte gleich im Anschluss an die Durchnahme gestellt werden; ebenso könnte man erweiternde Ausführungen eintreten lassen, in dem Masse, als der Kenntnisstand der Schüler dies gestattet. Hier nähere Schilderung des Bauern, Schilderung der Lage und des Aussehens des Schlosses u. dergl.

Auch anschauliche Vorführungen der Vorgänge lassen sich oft mit Nutzen anstellen, indem man die einzelnen Rollen an geeignete Schüler verteilt, — ob sich die oben angeführte Geschichte dazu besonders eignet, lasse ich dahingestellt — und indem man dieselben handelnd und in der ersten Person redend auftreten lässt, so dass der ganze Vorgang dramatisch abgespielt wird.

Wie diese Arten von mündlichen Übungen, so können auch die der Einübung der grammatischen Erscheinungen und der Befestigung derselben dienenden Übungen zweckmässig dazu verwandt werden, die Sprechfähigkeit der Schüler zu vermehren. Zu dem Zwecke werden solche Übungen möglichst in die Form von ganzen Sätzen gekleidet. Sie haben dann den Vorzug, dass sie nicht reine Formenübungen sind, die fast jedes inhaltlichen Interesses entbehren, sondern dass auch hier die Form mehr eine Dienerin

des Inhalts ist. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, dass das Hersagen der blossen Formen gänzlich zu verwerfen sei. Dieselben werden im Unterricht nicht vollständig vermieden werden können; bei der Einübung der grammatischen Erscheinungen aber ist der einen Sinn bietende ganze Satz bei weitem vorzuziehen.

Solche Übungssätze werden nach gewissen Gesichtspunkten „durchgemacht". Sie können verschiedenen Zwecken dienen; so auf der untersten Stufe: der Einführung in die Konjugation („Konjugationssätze"), in die Kenntnis der besitzanzeigenden Fürwörter, der persönlichen Fürwörter u. s. w. Ihr Nutzen für die Aussprache ist insofern im Vergleiche zu den sonst gebrauchten Übungsformen ein bedeutenderer, als sie den Schüler zwingen, in ganzen Sätzen zu reden und die für die Satzbetonung und Satzaussprache in Betracht kommenden Gesetze zu beachten. Auch bei ihnen wird der Lehrer gut thun die Schüler dazu anzuhalten, nicht die Rücksicht auf den Inhalt über der Form ganz ausser Acht zu lassen.

Diese Übungssätze sollen dem Schüler weiteren Sprachstoff als Grundlage für die Gewinnung der grammatischen Gesetze abgeben. Es ist bei Schülern im jugendlichen Alter für die Erzielung grammatischer Sicherheit vorteilhaft, dass sie erst unbefangen den fremdsprachlichen Ausdruck in sich aufnehmen und zu festem Besitz machen, ehe sie an die grammatische Betrachtung desselben herantreten. Und zwar ist es für die grammatische Sicherheit von Nutzen, wenn auf diese Weise erst möglichst viele Einzelformen, aus denen man später das grammatische Gesetz induktiv gewinnen will, Eigentum der Schüler werden und wenn die Regel erst dann eintritt, wenn sie auf einer ausreichenden Menge sicheren Sprachstoffes aufgebaut werden kann. Denn es heisst den Schüler gradezu zur Unsicherheit verleiten, wenn man ihn veranlasst, über eine Erscheinung, die er noch nicht vollständig in sich aufgenommen hat, schon Betrachtungen anzustellen.

Bei der Einführung in die Formenlehre wird es sich nicht streng durchführen lassen, ausnahmslos nur solche Formen zu-

sammenzustellen, die im durchgenommenen Sprachstoff schon vorgekommen sind. Es darf ein oder die andere Form ergänzt und neu hinzugefügt werden. Doch empfiehlt es sich auch hier grundsätzlich die Zusammenfassung erst dann vorzunehmen, wenn der Schüler schon eine grosse Anzahl von Einzelformen aus dem zusammenhängenden Sprachstoffe kennen gelernt hat.

Auch diese Übungen, welche besonders für die Unterstufe geeignet sind, haben sich in den letzten Jahren schon sehr eingebürgert. Aus der angegebenen Erzählung könnte man zur Einübung der Zeiten und der Fürwörter folgende Sätze etwa durchmachen lassen: *Je* port*ais* un jour une corbeille de poires, *tu* port*ais* . . (Imparf.) — *Je* trouv*ai* deux singes sur l'escalier, *tu* trouv*as* . . (Passé déf. der Zeitwörter auf—er). — *J'*ôt*ai* respectueusement *mon* chapeau, *tu* ôt*as* . . (Passé déf. und besitzanzeigendes Fürwort). — *Je me* laiss*ai* prendre une grande partie de *mes* poires, *tu te* laiss*as* . . (Passé déf., besitzanzeigendes Fürwort in der Mehrzahl und rückbezügliches Fürwort). — *Je* l'*ai* vidé, *tu* l'*as* vidé . . — *Je* n'*ai* pas eu le courage de les refuser, *tu* n'*as* pas eu . . (Passé indéfini). — *Ai-je* rempli *mon* panier? *as-tu* . . — N'*ai-je* pas rempli mon panier? n'*as-tu* pas . . .? (Passé indéf. in der Frageform). —

Man sieht, beim Durchmachen dieser Sätze überwiegt das Interesse an der Form dasjenige am Inhalt; dadurch aber, dass die meisten Formen wieder bei den Umformungen verwandt werden, wird dafür gesorgt, dass die Formen nicht leer bleiben, sondern sich mit Inhalt verknüpfen.

Alle diese Übungen lassen sich anstellen ohne Mitwirkung des Deutschen. Das kommt der Aussprache sehr zu gute. Denn nichts ist der Gewinnung einer guten Aussprache hinderlicher, als wenn die Sprachwerkzeuge Wörter aus verschiedenen Sprachen durcheinander hervorbringen müssen. Dies beruht auf der Verschiedenheit der den Sprachen eigentümlichen Mundstellung. Wir merken das selbst, wenn wir mitten in dem Fluss der deutschen Rede ein englisches oder französisches Wort gebrauchen. Die richtige Aussprache gelingt viel schwerer, als wenn wir das Wort im englischen oder französischen Satz sprechen. Deshalb sollte es der Lehrer im

Unterricht möglichst vermeiden, den Schüler französisch und deutsch durcheinander sprechen zu lassen.

Dass der Gebrauch des Deutschen im französischen Klassenunterricht ganz umgangen werden könnte, glaube ich nicht. Aber es dürfte gut sein, ihn auf das notwendigste Mass zu beschränken. Die vorstehenden Übungen geben Mittel an die Hand, wie der Gebrauch des Deutschen mit der Zeit immer mehr eingeschränkt werden kann. Besonders bin ich der Meinung, dass man durch geeignete Übungen am französischen Sprachstoffe das regelmässige Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische im Anfangsunterrichte entbehrlich machen kann. Keinesfalls empfiehlt es sich als regelmässige Übung. Die Einführung in die fremde Sprache durch Übungen an der fremden Sprache selbst, durch Vorführung und Nachahmung von gutem Französisch führen ohne Frage sicherer zum Ziel.

Für den Unterricht in der Aussprache fällt ausserdem noch ein anderer Umstand ins Gewicht, der gegen solche regelmässige Übersetzungsübungen spricht. Da das Übersetzen ins Französische nur abgerissen und langsam vor sich gehen kann, verführt es den Schüler zu sinnwidrigem Sprechen, zum Auseinanderreissen von dem Sinne nach zusammengehörigen Ganzen. Es fälscht ausserdem das Gefühl für richtiges Französisch, indem sich der vom Schüler gebildete, oft ganz unfranzösische Ausdruck demselben unwillkürlich einprägt.

Das Übersetzen ins Deutsche kann auf der untersten Stufe nicht gänzlich entbehrt werden. Es bietet sich am Anfange als das einfachste und bequemste Mittel dar, dem Schüler den Sinn des französischen Textes zu erschliessen. Dabei empfiehlt es sich mit Rücksicht auf die Aussprache, nicht von demselben Schüler kleine Abschnitte französischen und deutschen Textes hintereinander aussprechen zu lassen. Im weiteren Verlaufe des Unterrichtes wird der Lehrer gut thun, das Übersetzen ins Deutsche durch den fremdsprachlichen Ausdruck so viel als möglich zu ersetzen. Denn je mehr fremder Sprachstoff dem Schüler zugeführt wird, und je mehr er selbst zum

Sprechen angehalten wird, desto besser wird er in der Kenntnis der fremden Sprache gefördert.

Die erwähnten Übungen setzen den Schüler mit der Zeit in den Stand, Vorgesprochenes leicht aufzufassen und zu verstehen. Diese Fähigkeit wird durch andauernde Übung erworben und weiter ausgebildet. Diejenigen, welche nur mit dem Auge die fremde Sprache erlernt haben, besitzen diese Fähigkeit erfahrungsgemäss nur in sehr geringem Masse. Sie sind nicht gewohnt, den Sinn der Worte mit dem Klange der gesprochenen Laute zu verbinden; für sie ist das orthographische Schriftbild der Träger des Sinnes. Liest man so vorgebildeten Personen etwas vor, so macht man die Beobachtung, dass sie den Inhalt von verhältnismässig ganz leichtem Sprachstoff oft erst verstehen, wenn ihnen gewisse Worte vorbuchstabiert oder niedergeschrieben oder im Druck gezeigt werden. Solcher Einseitigkeit muss gesteuert werden. Das oben geschilderte Verfahren soll den Schüler befähigen, mit Auge und Ohr aufzufassen.

Weiter wird der Schüler in den Stand gesetzt, mit dem Gehör aufgefassten Sprachstoff zu behalten. Auch diese Fähigkeit wird nur durch anhaltende Übung gewonnen und vervollkommnet. Während diejenigen, welche nur mit dem Auge aufzunehmen gewohnt sind, nur schwer Vorerzähltes ihrem Gedächtnisse einzuprägen vermögen, werden durch die vom Laut ausgehende Lehrweise die Schüler geübt, Gesprochenes und Gelesenes zu behalten. Es wird für sie gewissermassen ein neuer Weg geschaffen, auf dem ihrem Gedächtnisse Sprachstoff zugeführt werden kann.

Auch in den späteren Jahrgängen darf der Lehrer nicht müde werden, durch Übung des Ohres und der Sprechwerkzeuge die gute Aussprache der Schüler zu erhalten. Alle die angegebenen mündlichen Übungen sind nicht nur um ihrer selbst willen wertvoll, sie sind nicht nur ein sehr geeignetes Mittel zur Einprägung des Sprachstoffes, sondern zugleich die beste Vorbereitung zum schnellen Überblicken und Verstehen von Gedrucktem, also auch zum sinngemässen Lesen, und die natürliche Vorbereitung

für die schriftlichen Arbeiten, deren Gipfelübung der Aufsatz ist.

Über das Lesen seien noch ein paar Worte gestattet. Zum guten Lesen gehört zweierlei: richtiges Übertragen der Schriftzeichen in die entsprechenden Laute und sinngemässe Betonung. Jenes kann man erst dann von dem Schüler verlangen, wenn er schon so viel Sprachstoff in sich aufgenommen und denselben nicht blos lautlich richtig erfasst, sondern auch in seinem Verhältnis zur Schreibung erkannt hat, dass er imstande ist, sofort beim Erschauen eines Wortes und einer Sprechgruppe ohne weitere Überlegung durch unbewusstes oder bewusstes Schliessen von den früher dagewesenen Fällen auf den vorliegenden Fall diejenigen richtigen Laute zu treffen, welche die beim Aussprechen eines Satztaktes waltenden Lautgesetze fordern. Dieses Schliessen vom Bekannten auf den neuen Fall kann erst dann rasch und sicher eintreten, wenn dem Schüler durch längeren Unterricht schon eine grössere Anzahl von Sprachstoff zu Gebote steht, den er mündlich und schriftlich gründlich beherrscht. Es ist also das Übertragen der Schrift in die Aussprache keine Leistung, welche man dem Schüler schon auf der ersten Stufe des Unterrichts zumuten darf. Höchstens kann man ab und zu diese Art der Übung zu dem Zwecke anstellen, um zu prüfen, wie weit der Schüler schon das Verhältnis zwischen Laut und Schrift überschaut.

Noch weniger wird man gutes Lesen für eine vom Schüler auf der Unterstufe schon leicht zu bewältigende Aufgabe halten, wenn man das zweite Erfordernis guten Lesens ins Auge fasst. Sinngemässe Betonung, d. h. richtige Anwendung des Nachdrucks und der Tonhöhe, richtige Bildung der Sprechgruppen und Sprechpausen, von einem Schüler verlangen, heisst verlangen, dass derselbe beim Beginne eines Satzes von diesem schon ein solches Stück überschaut, d. h. inhaltlich versteht, dass er entsprechend betonen kann. Gut lesen kann also nur derjenige, welcher weiss, was er liest. Demnach sollte derjenige Lehrer, welcher ein Lesestück durch Lesen und Übersetzen abhandelt, zunächst übersetzen und erklären und dann erst lesen lassen, nicht umgekehrt. Diese Anordnung in den

Übungen sollte auf der Unterstufe die Regel sein, auf der Mittelstufe noch vorherrschen. Lesen unverstandenen Stoffes hat nicht viel Zweck. Nur wenn man erwarten darf, dass der Schüler den Text versteht, kann man umgekehrt verfahren.

Etwas Anderes ist es, wenn die Prüfungsvorschriften für einen gewissen Abschluss Geläufigkeit im Lesen fordern (wie bei der Reifeprüfung an Realschulen); hier handelt es sich nicht um eine Übung zur Einführung in die Sprache, sondern um die Probe, ob der Schüler imstande ist, Gedrucktes schnell zu überschauen und richtig zu verstehen.

Schriftliche Übungen.

Die schriftlichen Übungen sollen bei dem angewandten Verfahren nicht zu kurz kommen. Im Gegenteil. Es ist zu erwarten, dass bei verständig geleitetem Unterrichte die schriftlichen Leistungen der Schüler bessere werden als die nach der grammatischen Übersetzungsmethode gewonnenen. Denn während einerseits die Rechtschreibung infolge der verbesserten Aussprache, welche sowohl die durch Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit unterschiedenen wie sonst benachbarte Laute scharf auseinanderhält, sicherer und fehlerfreier wird, setzen andererseits die vielfachen mündlichen Übungen den Schüler in den Stand, sich leicht und fliessend auch schriftlich auszudrücken. Die schriftlichen Übungen haben zu dem Zwecke sich nur an die mündlichen eng anzuschliessen, aus ihnen herauszuwachsen. So gut wie der Schüler dann in der Lage sein muss, sich auf einem bestimmten Gebiete in der fremden Sprache mündlich auszudrücken, so gut muss er auch dies schriftlich zu thun vermögen. Denn beim schriftlichen Ausdruck ist das einzig als neu hinzutretende Element die Kenntnis der Schreibung der Wörter als Einzelwörter und im Satze. Die schriftlichen Übungen müssen sich demnach auf Befestigung der Rechtschreibung und auf Einübung, Verarbeitung und Befestigung von Sprachstoff erstrecken.

Dem erst genannten Zwecke dienen die Abschriften, welche nach Beendigung des lautlichen Anfangsunterrichtes beim Übergange zur Einführung in die Rechtschreibung als die leichteste Übung zunächst zur Anwendung zu bringen sind. Sie sollen neben der blossen Anschauung des Schriftbildes dazu beitragen, dem Schüler die Schreibung der Wörter, deren Aussprache ihm schon geläufig ist, einzuprägen.

In derselben Absicht lässt man Niederschriften aus dem Gedächtnisse vorbereiten und anfertigen. Durch dieselben soll der Schüler zeigen, dass er erstens den Wortlaut des betreffenden Stückes in sich aufgenommen hat, sodann, dass seine Aussprache fehlerfrei ist, weiter, dass er diejenigen Buchstabenverbindungen, welche gedächtnismässig einzuprägen sind, richtig gelernt hat, und endlich, dass er die für die richtige Schreibung in Betracht kommenden grammatischen Beziehungen überschaut. Hat er z. B. aus dem Kopfe hinzuschreiben „Une petite souris voulait quitter la cave obscure où elle était avec sa mère“, so würden Fehler wie „pedite“, „guitter“, „guider“, „quider“ „gave“, „obsgure“ beweisen, dass die Aussprache noch ganz mangelhaft ist; dass „souris“ am Ende mit s, „quitter“ mit tt, „elle“ mit lle, „obscure“ mit b geschrieben wird, muss sich der Schüler einfach gedächtnismässig einprägen; dass er „voulait“, „était“ mit ait, „quitter“ mit er, „obscure“ mit e schreiben muss, sagt ihm nach einer gewissen Zeit des Unterrichts die grammatische Beziehung der Wörter zu einander.

Von Bedeutung für die Einführung in die Rechtschreibung ist es daher, im Anfangsunterrichte die zu schreibenden Stücke nach allen diesen Gesichtspunkten recht sorgfältig zu behandeln, ehe die Aufgabe gestellt wird, damit die Schüler nicht durch fehlerhaftes Niederschreiben selbst zur Einprägung unrichtiger Wortbilder verführt werden. Lässt man Niederschriften aus dem Gedächtnisse gleich in der ersten Zeit des Unterrichts anfertigen, ehe noch der Schüler imstande ist, die grammatischen Beziehungen der einzelnen Satzglieder zu einander zu verstehen, so muss neben dem Anhalte, welchen die Aussprache liefert, die gedächtnismässige Einprägung der Schriftbilder das Übrige thun.

Dieselben Gesichtspunkte kommen im grossen und ganzen auch bei den Diktaten in Betracht. Handelt es sich dabei um Texte, welche inhaltlich unbekannt sind, so muss der Lehrer erwägen, in wie weit es möglich ist, bei den zu diktierenden Wendungen einen Schluss von der Aussprache auf die Schreibung zu machen, in wie weit ferner das Verständnis des Sinnes auf die Schreibung einen Schluss gestattet, und welche Ausdrücke er ihrer Schreibung nach als den Schülern bekannt voraussetzen darf.

Um den Schüler zu befähigen, von dem Inhalte auf die Form der Schreibung zu schliessen, empfiehlt es sich, ihm vor dem Niederschreiben zunächst einen Überblick über einen grösseren Abschnitt des Textes zu gewähren und dann erst gruppenweise zum Diktat des sofort Niederzuschreibenden zu schreiten; denn viele Wörter und viel mehr noch viele Wortverbindungen im Satze lauten in der Aussprache vollkommen gleich oder doch ähnlich und können nur durch den Sinn als die passenden erkannt und in die richtigen Einzelworte zerlegt werden. Unbekannte Wörter, für deren Schreibung die Aussprache keinen sicheren Anhalt giebt (z. B. chant, champ, poids, pois, poix, fois, foie, foi . .), müssen natürlich vom Lehrer gegeben werden, am besten vor Eintritt in das Diktat.

Werden diese Punkte berücksichtigt, so dass nichts von dem Schüler verlangt wird, was er der Natur der Aufgabe nach nicht leisten kann, so bildet das Diktat eine treffliche Übung des Schülers. Dieser zeigt durch die fehlerlose Niederschrift, dass er imstande ist, Vorgesprochenes schnell und lautlich richtig aufzufassen, und dass er ausserdem die einschlägigen grammatischen Verhältnisse beherrscht. Andererseits aber muss man sich hüten zu schwierige Aufgaben zu stellen und das Schreiben von Ausdrücken zu verlangen, welche dem Schüler noch nicht bekannt sind; da sich, wie schon oben bemerkt, durch die Niederschrift eines falschen Wortbildes an sich schon dieses dem Gedächtnisse einprägt. Dass dies der Fall ist, ersehen wir daran, dass ein Lehrer, welcher genötigt ist, immerfort falsch geschriebene Wörter anzuschauen oder welcher sich viel mit Altfranzǫsisch beschäftigt, ab und zu in die Lage kommt, dass

das Bild eines Wortes sich in seinem Geiste verwischt und er bezüglich der richtigen Schreibung schwankend wird. Bei der Einführung in die Rechtschreibung gilt es daher vor allem, die Vorführung von falschen Wortbildern fern zu halten.

Die übrigen schriftlichen Übungen nun können ebenso mannigfaltig wie die mündlichen sein, an welche sie sich anschliessen.

Bei der Behandlung von Lesestücken werden sich die folgenden ergeben. Nachdem ein Lesestück durchgearbeitet worden ist, wird man gut thun, die Wörter, welche der Schüler bisher nur im Zusammenhange, in Verbindung mit anderen in einer bestimmten Verwendung kennen gelernt hat, herauszulösen und sie dem Schüler als Einzelwörter vorzuführen, damit er desto besser imstande sei, dieselben wieder zu erkennen, wenn er sie in anderem Zusammenhange wieder antrifft.

In der ersten Zeit wird man diese Loslösung der Wörter aus dem Zusammenhange erst dann vornehmen, nachdem ein Abschnitt vollständig durchgenommen und dem Schüler völlig zum Eigentum geworden ist. Später kann man dieses Auflösen in Einzelwörter schon während der Betrachtung, noch später während der Darbietung der Sätze vornehmen, und schliesslich kann man, etwa im dritten Jahrgange, dazu übergehen, von den Schülern zu verlangen, dass sie aus einem gegebenen Texte selbständig die einzelnen Bestandteile herausnehmen, aufschreiben und auf diese Weise den Sinn des Ganzen ermitteln. Mit anderen Worten, man muss die Schüler allmählich zur „Präparation“ der Lesestücke anleiten. In der ersten Zeit thut man dabei gut, die einzelnen Wörter nicht in der Anordnung hinter einander aufschreiben zu lassen, wie sie der Zusammenhang bietet, sondern dieselben nach Wortklassen geordnet aufzuführen, damit auf diese Weise zugleich diese grammatischen Unterscheidungen dem Schüler vermittelt werden. Dieses erste Herausziehen der Wörter sollte zunächst nur unter der Aufsicht des Lehrers in der Klasse geschehen, damit die Wörter recht sorgfältig aufgeschrieben werden und Fehler, die sich durch diese Übung leicht einschleichen, nach Möglichkeit vermieden werden. Denn diese Übung spielt im ganzen

Verlauf des fremdsprachlichen Unterrichtes eine sehr grosse Rolle, und sie wird leicht zu einer Quelle von Rechtschreibungsfehlern, wenn sie nicht mit der nötigen Sorgfalt behandelt wird. Grundsätzlich sollte dabei jedes Hauptwort in der Einzahl mit demjenigen Geschlechtswort aufgeführt werden, aus welchem das Geschlecht mit Deutlichkeit hervorgeht (le mur, une armoire), jedes Eigenschaftswort soll in der männlichen und weiblichen Form, jedes Zeitwort im Infinitiv angegeben werden. Anfangs empfiehlt es sich bei Zeitwörtern die Formen zunächst so aufschreiben zu lassen, wie sie im Text vorkommen, und dieselben sodann auf die Grundformen zurückzuführen (il disait, 3. Pers. Imp. Ind. Act. von dire — sagen). Geht man nach einem gewissen Zeitraume davon ab, die Einzelwörter nach Wortklassen geordnet aufschreiben zu lassen, da dies auf die Dauer als zu zeitraubend befunden werden dürfte, so lasse man eine längere Zeit hindurch noch die Angabe der betreffenden Wortklasse dahinter schreiben.

Aber es genügt für eine sorgfältige Einübung der Rechtschreibung nicht, dass man in jeder Stunde, später zu jeder Stunde, Wörter auf diese Weise ins Heft schreiben lässt, man muss für diese wie für jede andere schriftliche Übung in jeder Stunde möglichst viel von dem, was mündlich durchgenommen wird, schreiben lassen und möglichst viel Geschriebenes den Schülern vor Augen führen. Deshalb sollte man es sich zur Regel machen, bei jeder mündlichen Übung, mag sie sein, welcher Art sie wolle, entweder selbst nebenbei an die Tafel zu schreiben, was bei Neudurchnahmen am Platze sein wird, oder sonst immer Schüler an die Tafel zu nehmen, die Alles, was mündlich abgehandelt wird, niederschreiben, und zwar in der vom Lehrer bestimmten Weise: entweder Einzelwörter oder Sätze oder Wörter bestimmter Wortklassen oder in bestimmten Formen u. s. w. Das Niederschreiben selbst nimmt keine besondere Zeit in Anspruch, und die Durchsicht des Geschriebenen, welche nicht viel Zeit erfordert, übt die ganze Klasse im Auffinden von Fehlern und in der Befestigung der Rechtschreibung. —

So nehme man, während man Fragen über den Inhalt eines Lesestückes an die Klasse richtet, zugleich einige Schüler an die Wandtafel, welche die vom Lehrer gestellten Fragen anschreiben, so dass neben der Übung für das Auffassen des Gesprochenen durch das Ohr auch das Wortbild durch vermehrte Anschauung fester und sicherer eingeprägt wird. Auch bezüglich der Antworten, der Wiedergabe des ganzen Inhaltes und aller anderer Übungen kann man entsprechend verfahren. Denn neben dem Fernhalten von falschen Wortbildern ist für die Beherrschung der Rechtschreibung besonders viel Anschauung und häufige schriftliche Übung die Hauptsache.

Aus diesem Grunde wird man weiter gut thun, ausser der Übung in der Stunde, auf die das Hauptgewicht zu legen ist, auch für jede Stunde eine kleine schriftliche Übung aufzugeben, wie sie sich aus dem in der Stunde durchgenommenen Stoffe ergiebt.

Als schriftliche Arbeiten, welche die Behandlung von Lesestücken begleiten, seien ferner die Beantwortung von französisch gestellten Fragen erwähnt; schwieriger ist für die erste Zeit das Bilden von Fragen selbst, das man indessen nicht vernachlässigen sollte; ferner sind von grossem Nutzen die Umformungen, die neben der Befestigung der Rechtschreibung auch zugleich grammatischen Zwecken dienen. Die hierher gehörigen Übungen sind so vielfacher Art, dass es schwer ist, sie alle in Kürze aufzuführen. Von Verwandlungen einer Person in eine andere, der Einzahl in die Mehrzahl ist schon gesprochen worden; es mögen noch genannt werden: Verwandlung der Gegenwart in die Vergangenheit oder umgekehrt, das Zusammenfassen verschiedener Sätze zu einem Satzgefüge und das Auseinandernehmen längerer Sätze; das Verändern von Sätzen durch Verwandeln von Nebensätzen in Hauptsätze und umgekehrt, natürlich immer nur, wenn es angängig ist, ohne dem Sinne Gewalt anzuthun; das Verwandeln von direkter Rede in indirekte, von direkter Frage in indirekte und umgekehrt; das Umsetzen von Aktiv in Passiv u. s. w.

Während diese Umformungen, welche sich in ihrem Wortlaute an den Text der behandelten Lesestücke anlehnen, mehr

für grammatische Zwecke geeignet sind, dienen die freieren Umformungen der Übung im Ausdruck. Dieselben gehören der Mittel- und Oberstufe an, können aber auch in den ersten Jahren schon vorbereitet werden. Sie bestehen darin, dass man den Inhalt der durchgenommenen Stücke in anderem Wortlaute wiedergeben lässt, indem man die Schüler dazu anhält, Ausdrücke, die sie in anderem Zusammenhange gehabt haben, selbstthätig zu verwenden. Auch für Wiederholungen von Stücken früherer Jahrgänge empfehlen sich diese Umformungen *).

*) Bei den mündlichen Übungen ist von der Behandlung der Erzählung „Erreur d'un Paysan" die Rede gewesen. Die Geschichte wurde in der oben angegebenen Weise Tertianern (4. Jahrgang), welche dieselbe in Quinta gelernt hatten, im Jahrgang 1892/93 zur Behandlung gestellt. Da mir die betreffenden Arbeiten zur Hand sind, gebe ich einige derselben mit den Ausdrücken (und Fehlern) wieder, wie sie von den Schülern angefertigt wurden, nicht in der Absicht, sie als Musterarbeiten hinzustellen, die sie nicht sind, sondern nur um zu zeigen, dass ein und dieselbe Erzählung von den einzelnen Schülern auf sehr verschiedene Weise wiedergegeben werden kann. Zu dem Zwecke ist es allerdings nötig, eine grössere Anzahl zum Abdruck zu bringen, da man sonst glauben könnte, es wäre den Schülern eine neue Fassung eingeübt worden. Bemerkt sei noch, worauf schon S. 109 hingewiesen wurde, dass bei der ersten Durchnahme der Erzählung in Quinta der Schauplatz dieser Erzählung in das Schloss verlegt worden war, das auf dem Hölzel'schen Frühlingsbilde dargestellt ist.

„Un villageois vendait les fruits qu'il récoltait dans son verger, où il avait planté de magnifiques arbres fruitiers. Il avait reçu l'ordre de porter une partie de poires dans le château d'un richard du canton. Pendant une belle journée d'été, il se mit en route vers le château. Ce château était entouré d'un beau parc dans lequel se trouvait une fontaine, et au milieu de cette fraîche verdure s'élevait le château superbe. Lorsque le paysan avait passé la porte, il fit la rencontre de deux êtres étranges, qui s'amusaient dans le jardin et qui avaient l'air de petits messieurs. Ils étaient vêtus de pourpre et ornés de pierreries. Le paysan, croyant que c'étaient les fils du seigneur, ôte respectueusement son chapeau. Mais c'étaient en réalité deux singes. Les animaux, apercevant les belles poires, se jettent sur la corbeille et mangent presque toutes les poires. Alors le villageois va dans l'antichambre et se fait annoncer. Il entre dans la chambre du seigneur, mais celui-ci est étonné, quand il voît que le panier n'est pas plein. Le paysan cherche à s'excuser et raconte au seigneur sa rencontre avec les petits messieurs. Le seigneur part d'un grand éclat de rire et lui explique que c'étaient des singes, qu'il avait pour son amusement. Alors le seigneur donna des présents au paysan, et le villageois rentra chez lui tout joyeux." (Walther W.)

Schriftliche Inhaltsangaben ergeben sich aus der genannten Übung der Beantwortung von Fragen, indem sie

---

„Il y avait une fois un paysan qui cultivait ses terres et vivait de la vente des produits de sa ferme; il vendait du blé et des fruits. Près de son village on voyait un magnifique château qui appartenait à un riche seigneur. Celui-ci commanda un jour des pommes au paysan qui les lui apporta. Le paysan entre au château, passe le vestibule et rencontre sur l'escalier deux singes qui sont vêtus comme les enfants. Les animaux se jettent sur la corbeille et mangent la plupart des pommes. Le paysan les laisse faire, en ôtant respectueusement son chapeau. Lorsque les singes s'étaient rassasiés, il prit les pommes, monta chez le seigneur et lui présenta le reste. Le seigneur voyant que la corbeille n'était pas pleine, dit au paysan: Pourquoi m'apportez-vous une corbeille moitié vide? A quoi le paysan répondit: Monseigneur, messieurs vos fils, que j'ai rencontrés sur l'escalier, ont pris la corbeille et ont mangé la moitié des pommes, et moi, pauvre paysan, je n'avais pas le courage de les leur refuser.“ (Max S.)

„C'était une belle journée d'automne, les oiseaux chantaient sur les arbres, on n'apercevait pas encore que l'été était parti. Ce jour-là un habitant d'un village allait porter une corbeille de poires, qu'il avait récoltées dans son verger, au château d'un seigneur. Le château était éloigné de deux lieues du village; pour arriver dans le château du seigneur, le villageois devait traverser une épaisse forêt, car le château était situé dans une vallée entourée de hautes montagnes. Autour du château se trouvait un grand parc avec une fontaine et un petit étang. Ce jardin était plein de toutes sortes de fruitiers; c'est pourquoi le château était bien connu dans toute la contrée. Chacun qui venait dans ce jardin admirait sa magnificence. Le paysan, après avoir passé ce beau jardin, entre dans la colonnade du château, et rencontre deux singes qui ont tout l'air de deux enfants. Les singes sont en grand appareil, une petite épée au côté et un chapeau sur la tête. A peine ont-ils vu le paysan, qu'ils s'approchent de lui et s'emparent de la corbeille remplie. Le bon villageois les laisse faire, car ils les prend pour les fils du seigneur. Cette ignorance était à pardonner, puisque le paysan n'a jamais vu des singes vêtus comme des enfants. Après qu'ils ont pris une grande partie de ses poires, les singes s'éloignent tranquillement. Notre paysan prend la corbeille et entre dans l'antichambre du seigneur. Lorsque celui-ci vient, le paysan lui offre ses poires, et comme le seigneur voit le panier à moitié vidé, il demande au paysan: „Pourquoi n'as-tu pas rempli ton panier comme je te l'ai dit?“ Le villageois raconte au seigneur la petite aventure qui a eu lieu sur l'escalier. Lorsque le seigneur apprend cela, il s'amuse fort et rit de bon cœur. Il dit au paysan, que c'étaient deux singes, qu'il avait pour son plaisir, et il congédie le paysan après qu'il lui a donné des présents.“ (Karl V.)

sich als eine Zusammenfassung einer Reihe von Antworten darstellen.

„Un pauvre habitant d'un village a récolté des poires dans son verger pour les vendre dans un château. Ce bâtiment se trouve au milieu d'un grand parc dans lequel on voit de belles fleurs. Or le maître du château possède deux singes qui lui servent de domestiques. Le paysan les rencontre au pied d'un arbre. Ils sont richement vêtus, et leurs habits sont ornes d'or. Aux côtés on voit pendre un sabre et la tête est couverte d'une casquette; c'est pourquoi le paysan croit que c'étaient les fils du seigneur. A peine ont-ils remarque qu'il y avait des poires dans le panier, qu'ils se jettent sur la corbeille et en mangent la moitié. Le villageois salue poliment, en se laissant prendre une grande partie de ses fruits. Alors il offre le reste au seigneur, qui est très étonné de voir que la corbeille n'est pas pleine. Il demande au paysan: Qui a vidé ton panier? — Monseigneur, répond le brave homme, le panier était tout rempli, mais vos deux fils ont mangé presque toutes les poires. Ils avaient faim, et je n'ai pas eu le courage de les leur refuser.“ (Herm. F.)

„Un seigneur avait ordonné à un paysan de lui apporter dans son château une corbeille de poires. Un peu de temps aprés le paysan se mit en route vers de château, qui était entouré d'un superbe jardin. Lorsqu'il se trouvait dans le jardin, il vit deux singes qui étaient sous un groupe d'arbres; mais les singes étaient inconnus au paysan, et comme ils étaient habillés comme les enfants, il ôta son chapeau avec beaucoup de respect. Les singes s'approchèrent de la corbeille, prirent les poires et en mangèrent jusqu'à ce que le panier fût vidé à moité. Ensuite il fut introduit et attendit dans l'antichambre jusqu'à ce que le seigneur entrât, qui fut fort étonné de voir la corbeille à moitié vidée, et il lui demanda pourquoi il n'avait pas rempli le panier. Mais le paysan cherchait à s'excuser et répondit que les fils du seigneur s'étaient précipités sur son panier et en avaient mangé une grande partie et qu'il n'avait pas été assez courageux pour les leur refuser.“ (Fritz M.)

„Dans un château qui était situé sur une colline près d'un village, demeurait un riche seigneur, qui se tenait pour son plaisir deux singes. Ce château était entouré d'un parc magnifique avec beaucoup de chemins pour se promener. Un jour un habitant du village voisin avait reçu l'ordre d'apporter une corbeille de poires au château. Le paysan se met en route et entre par la porte dans le jardin. Lorsqu'il s'approche d'un groupe d'arbres, il voit les deux singes du seigneur. Il les prend pour les enfants du seigneur puisqu'ils étaient vêtus comme des enfants et ils avaient aussi un petit chapeau et une épée au côté. Il salue respectueusement et veut continuer son chemin, mais les singes, ayant remarqué les poires, se précipitent sur la corbeille et en mangent une grande partie. Après le paysan se fait an-

Die Aufgabe, eine vorerzählte Geschichte niederzuschreiben, hat auf der Mittelstufe ihre Stelle. Sie tritt ein,

noncer chez le seigneur et entre dans l'antichambre. Le seigneur, voyant le panier à moitié vide, demande au paysan, pourquoi il ne l'a pas rempli. Le panier était rempli, répond le paysan, mais vos fils l'ont vidé à moitié, et je n'ai pas eu le courage de les leur refuser. Après le seigneur explique la petite aventure au paysan.“ (Heinrich Sch.)

„Un seigneur avait ordonné à un villageois de lui apporter une corbeille de poires dans son château. Lorsque les poires étaient mûres, et que le villageois avait récolté ces fruits, il se mit en route vers le château avec une corbeille pleine de poires. Ce château, situé sur une colline, était entouré d'un parc magnifique. Pour entrer dans le château, il fallait traverser ce parc. En le passant, il voit deux singes, qui s'approchent de lui. Il les prend pour les fils du maître du château. Ils avaient des habits d'enfant qui étaient bordés de broderies d'or. Au côté, ils avaient un petit sabre, et sur la tête une casquette. Voilà les petites bêtes qui se jettent sur la corbeille du paysan. Il les salue poliment, et ils lui emportent une grande partie de ses poires. Après, il entre dans le château, monte l'escalier, se fait annoncer chez le seigneur, et entre dans l'antichambre. Lorsque le seigneur vit que la corbeille était à moitié vide, il demanda au paysan, pourquoi il n'avait pas rempli la corbeille. Mais celui-ci dit que les fils du seigneur l'avaient vidée à moitié et qu'il n'avait pas été assez courageux pour les leur refuser.“ (Karl Sch.)

„Un habitant d'un village reçut l'ordre d'apporter une corbeille de poires au château d'un grand seigneur. Le seigneur avait des fruitiers dans son jardin, mais la moisson était très mauvaise; c'est pourquoi il avait récolté seulement très peu de pommes. Le paysan avait fait au contraire une très bonne moisson. Il résolut de les porter le jour suivant au château. Ce château magnifique était situé sur une colline. Autour du château on voyait de vastes champs de blé. Et il était entouré d'un grand parc superbe. Dans ce parc on voyait toutes sortes d'arbres. A peine le paysan est-il entré dans le jardin qu'il aperçoit sous un groupe de chênes deux bêtes qui lui sont inconnues. Ces drôles animaux sont habillés si magnifiquement que le paysan les prend pour les fils du seigneur; et de plus ils ont une petite épée au côté et une casquette sur la tête. Ces merveilleux animaux s'approchent du panier et se mettent à prendre un grand nombre de poires pour les manger. Le paysan qui croit fermement que ce sont les fils du seigneur les laisse faire. Arrivé à la porte du château, il frappe et il est introduit par un domestique dans l'antichambre. Lorsque le seigneur voit que le panier n'est pas rempli, il demande au villageois: Pourquoi la corbeille n'est-elle pas pleine de poires? Ensuite le paysan raconte sa petite aventure au seigneur; et celui-ci rit de son ignorance.“ (Hans N.)

nachdem ein Stück in der Weise durchgesprochen ist, dass der Lehrer sich durch zahlreiche Fragen davon überzeugt hat, dass sowohl der ganze Zusammenhang als auch jeder Ausdruck im Einzelnen richtig verstanden ist, und nachdem sich die Schüler die neuen Wörter und Wendungen, welche bei der Neudurchnahme an die Tafel geschrieben wurden, aus dem Zusammenhange heraus eingeprägt haben. Auch diese Art von Inhaltsangaben kann man mit Umformungen ausführen lassen, man kann ferner kürzende Zusammenfassungen oder erweiternde Bearbeitungen verlangen, wie bei den mündlichen Übungen.

Auch die sonstigen Sprechübungen, mögen dieselben im Anschlusse an Lesestücke oder an Gedichte oder an den sonstigen Sprechstoff (Wetter, Zeiteinteilung, Stadtleben, Vorkommnisse des Tages, geschichtliche Ereignisse, denkwürdige Tage . .) vorgenommen werden, eignen sich zu zusammenfassenden schriftlichen Arbeiten.

Ebenso reichhaltig wie die schriftlichen Übungen, welche sich an die Behandlung von Lesestücken anschliessen, sind diejenigen, welche man im Unterricht auf der Grundlage der Anschauung anstellen kann. Auch hier kann man zunächst mit der Schreibung einzelner Wörter anfangen, indem man auf Personen und Gegenstände, welche der Schüler in Natur oder in Abbildung vor Augen hat, zeigt; sodann kann man zur Niederschrift kleiner Sätze übergehen, indem man zu den gezeigten Personen und Gegenständen eine Aussage hinzufügen lässt; weiter kann man wiederum Fragen über solche Anschauungsgegenstände zur Beantwortung stellen oder die Schüler selbst Fragen bilden lassen und schliesslich mehr zusammenhängende Beschreibungen über mehr oder minder ausgedehnte Anschauungsgebiete anfertigen lassen.

Diese Beschreibungen kann man wieder nach verschiedenen Gesichtspunkten zur Bearbeitung stellen; man kann örtlich bestimmte Teile des Anschauungsstoffes zur Besprechung geben und gewisse räumlich abgegrenzte Teilbilder beschreiben lassen, oder man kann einmal die Personen, das andere Mal die dargestellten Tiere, dann wiederum gewisse Gegenstände, ferner Thätigkeiten oder aber Eigenschaften u. dergl. m. behandeln lassen.

Ein sehr weites Feld eröffnet die Behandlung des Anschauungsstoffes für die Nutzbarmachung zu grammatischen Zwecken, und der Übungen, welche sich in dieser Richtung anstellen lassen, sind unzählige. Wohl für jedes Kapitel der Grammatik bieten sich nutzbringende Übungen, die zudem noch vor den gedruckten Übungssätzen, welche das Lehrbuch liefert, den grossen Vorzug haben, dass dabei die Selbstthätigkeit der Schüler angeregt wird. Man geht dabei in der Weise vor, dass man nach bestimmten Rücksichten und nach durchgenommenen und eingehender besprochenen Mustersätzen weitere Sätze von dem Schüler selbst bilden lässt, die man nach der mündlichen Durchnahme an die Tafel oder ins Heft schreiben lassen oder als häusliche Aufgabe stellen kann.

Man kann, mit den einfachen, nackten Sätzen beginnend, für jede Art von Satz Beispiele aus der Fülle des Anschauungsstoffes bilden lassen; für alle in Betracht kommenden Erscheinungen der Formenlehre und der Syntax liefert derselbe Stoff in Menge; die Mehrzahlbildung, das Haupt- und Eigenschaftswort, den Gebrauch des Eigenschaftswortes im Unterschiede vom Umstandsworte, den Gebrauch der Zeiten, die Konjugationsformen und vieles Andere mehr kann man anschaulich den Schülern vorführen und, ohne dass die grammatische Absicht sich allzu sehr vordrängt, besser und fester einüben, als es durch Regeln und abstrakte Sätze geschehen kann.

Die genannten Übungen sind solche, bei denen das Interesse für den Stoff dasjenige für die Form überwiegt. Bei der Einführung in die Kenntnis grammatischer Erscheinungen ist es von Vorteil, wenn man den Schülern die Ausdrucksformen, aus deren Betrachtung man die grammatischen Gesetze auf induktive Weise gewinnen will, nicht als Belege für ein grammatisches Gesetz übermittelt, sondern wenn der Schüler dieselben erst vollkommen unbefangen in sich aufnimmt und sich einprägt. Die Ausdrucksformen müssen dem Schüler zu festem Eigentum geworden sein, ehe Betrachtungen an diese Formen geknüpft und Regeln auf dieselben aufgebaut werden.

Ist dies aber geschehen, so kann man zur weiteren Befestigung auch schriftliche wie mündliche Übungen zweckmässig anstellen, bei denen die Form vorherrscht, denn die Schüler sollen eben zu voller Sicherheit in den Formen und zu richtiger Anwendung der grammatischen Gesetze gebracht werden.

Aus diesem Gesichtspunkte ergeben sich eine grosse Reihe von Übungen.

Zunächst seien die schon bei den mündlichen Übungen erwähnten Konjugationssätze genannt, welche besonders der Verarbeitung der Konjugation, der persönlichen Fürwörter, der besitzanzeigenden Fürwörter zu gute kommen: *Je vais* chez *moi, tu vas* chez *toi* . . . .

Il *me* donne un sou, il *te* donne un sou . . . .

Il *me le* donne, il *te le* donne, il *le lui* donne . . . .

Il *m'*a donné un sou, il *t'*a donné un sou . . .

Je *me l'*a donné, il *te l'*a donné, il *le lui* a donné . . .

Me donne-t-il un sou? *te* donne-t-il un sou? . . . .

Ne *me* donne-t-il pas la main? Ne *te* donne-t-il pas la main? . . .

Ne *me la* donne-t-il pas? Ne *te la* donne-t-il pas? Ne *la lui* donne-t-il pas? . . .

Ne *m'*a-t-il pas donné la main? ne *t'*a-t-il pas donné la main? . . . .

Ne *me l'*a-t-il pas donn*ée*? ne *te l'*a-t-il pas donn*ée*? . . . .

J'ai fait *mon* thème, *tu as* fait *ton* thème . . . .

Lève-toi, ne *te* lève pas; levons-*nous*, ne *nous* levons pas, levez-*vous*, ne *vous* levez pas.

Ferner sei auf das Bilden von Sätzen hingewiesen, die irgend eine bestimmte Form oder irgend eine grammatische Erscheinung fester einprägen sollen. Nachdem aus der grossen Anzahl von schon bekannten Fällen eine bestimmte grammatische Regel entwickelt und nochmals durch weitere Sätze, welche die Schüler in der Klasse bilden, befestigt worden ist, erhalten die Schüler die Aufgabe, nach dem Muster der eben behandelten andere Sätze zu bilden. Steht beispielsweise die Veränderlichkeit des Part. passé bei avoir zur Behandlung, so kann man nach dem Muster der Sätze il a vendu sa maison, il l'a vendue, la maison qu'il a vendue était

belle, quelle maison a-t-il vendue? andere aufgeben: Le garçon a traduit les deux fables, il les a traduites, les fables qu'il a traduites sont longues, quelles fables a-t-il traduites? . . . .

Auch die blossen Formen dürfen schliesslich zum Gegenstande der schriftlichen Bearbeitung gemacht werden. Besonders bei der Konjugation der Zeitwörter empfiehlt es sich ab und zu kurz festzustellen, ob die Schüler durch die voraufgegangenen mündlichen Übungen am Sprech- und Lesestoffe zu voller Sicherheit in den Formen vorgedrungen sind; auch bei Wiederholungen ist mündliche und schriftliche Durchnahme der reinen Formen am Platze. Sollen z. B. kurz Zeitwörter der Form nach wiederholt werden, so werden Zeit, Zahl, Person angegeben oder an die Tafel geschrieben und dann die betreffenden Infinitive genannt; also Aufgabe: 3. Person Einzahl Prés., Imp., P. déf., P. ind., Fut., Prés. du Subj. von aller, venir, voir, faire . . . . .: il va, il allait, il alla, il est allé, il ira, je veux qu'il aille; il vient . . . . .

Diese Übung eignet sich aber nicht zur Einführung in die Kenntnis der Konjugation.

Aus allen diesen schriftlichen Übungen ergiebt sich der Aufsatz. Die Inhaltsangaben, die freieren Umformungen, die zusammenfassenden, kürzenden und erweiternden Wiedergaben des Inhaltes der Sprechübungen, die Schilderungen und Beschreibungen von Geschehenem, Erlebtem und Vorgestelltem greifen schon in dem Masse, als sie von dem Schüler selbständigere Leistungen verlangen, in das Gebiet des eigentlichen Aufsatzes über.

Diese Übungen sind aber auch die naturgemässen Vorübungen für den Aufsatz, ebenso wie die beschriebenen mündlichen Übungen die natürliche Anleitung zum Sprechen der fremden Sprache geben; denn ebenso wenig wie irgend ein Mensch durch Übersetzen aus der Muttersprache das Sprechen einer fremden Sprache lernt, ebenso wenig kann er durch noch so massenhaftes schriftliches Übersetzen zu der Fähigkeit gelangen, einen fremdsprachlichen Aufsatz zu schreiben. Das merkt jeder, der, sei es zu Hause oder im Auslande, den Versuch macht, eine fremde Sprache zu sprechen. Nur das

Verbleiben innerhalb der Fremdsprache, die Gewöhnung mit einer Vorstellung auch zugleich den fremden Ausdruck unmittelbar zu verknüpfen, führt zum Denken in der fremden Sprache, also zu der Fähigkeit, sich mündlich oder schriftlich in der betreffenden Sprache geläufig und richtig auszudrücken. Das Gegenteil können nur diejenigen behaupten, welche diese Beobachtung an sich noch nicht gemacht haben, denen also diese Fähigkeit abgeht.

Es sollte daher auch in den Lehrplänen und in den Prüfungsvorschriften die Übersetzung in die fremde Sprache gestrichen und durch andere entsprechende Übungen ersetzt werden.

Ausser diesen laufenden schriftlichen Übungen, welche in jeder Stunde an die Tafel oder in das französische Heft geschrieben, und denjenigen, welche für jede Stunde zu Hause angefertigt werden, verlangt die Vorschrift, dass eine gewisse Anzahl das Jahr über in das Reinheft geschrieben werden. Je zahlreicher die erstgenannten Übungen und je sorgfältiger sie geleitet und überwacht werden, desto mehr werden sie den Schüler an Sprechfertigkeit, Kenntnis der Rechtschreibung und grammatischer Sicherheit fördern, und desto mehr werden sie einen Ersatz bilden für die ins Reinheft anzufertigenden, welche mit besonderer Sorgfalt vom Schüler niedergeschrieben und vom Lehrer nachgesehen und vom Schüler wieder verbessert werden sollen. Gänzlich entbehrt können diese Arbeiten im Reinheft nicht werden, da sie den Schüler bei Klassenarbeiten zu schneller Wiedergabe des Gelernten und dadurch zu überlegtem und schnell zusammenfassendem Arbeiten anleiten und dem Lehrer neben den mündlichen Leistungen einen Anhalt für die Beurteilung der allgemeinen Leistungen des Schülers geben, und da sie ferner dem Schüler bei Hausarbeiten Anlass geben, dem Inhalte und der Form nach besonders sauber zu arbeiten.

Ich möchte hinzufügen, dass ich für meine Person Hausarbeiten ins Reinheft nur ausnahmsweise anfertigen lasse, weil der Schwerpunkt des Unterrichts in der Klasse liegen soll und weil andererseits bei Hausarbeiten die Verführung zu Benutzung fremder Hilfe und die Verleitung zu unselbständigem Arbeiten

zu bedeutend ist. In den oberen Klassen, wo grössere selbständige Aufsätze anzufertigen sind, ist dies natürlich etwas Anderes; die müssen der häuslichen Arbeit überlassen bleiben.

Man glaube nun nicht, dass diese Klassenarbeiten eine besondere Belästigung für den Schüler bilden oder beängstigend auf seinen Gemütszustand einwirken, wie dies so oft von den „Extemporalien“ gesagt worden ist. Wenn sie aus dem Unterrichte selbst herauswachsen und zwar derart, dass dem Schüler immer nur eine Aufgabe gestellt wird, die er leisten kann, wenn er dem Unterrichte in der gehörigen Weise gefolgt ist, und dass andererseits die Arbeit immer noch den Wert einer gewissen selbständigen Arbeitsleistung hat, so werden diese Arbeiten niemals ein Schrecken für den Schüler werden. Ausserdem wird ausserordentlich dazu beitragen, den Klassenarbeiten den unangenehmen Beigeschmack zu benehmen und dieselben zugleich zu einem wesentlichen Teile des ganzen Unterrichtsbetriebes zu machen, wenn man mit denselben nicht ausschliesslich den Zweck verfolgt, festzustellen, welches der jedesmalige Kenntnisstand des Schülers ist, sondern wenn man daneben dieselben als Übungsarbeiten behandelt, welche zur Befestigung des Durchgenommenen zu dienen haben. Denn man darf nicht allzu sehr darauf ausgehen, immer aus dem Schüler etwas herausholen zu wollen; man muss mehr darauf ausgehen, etwas in ihn hineinzulegen.

Im Interesse des Unterrichtes ist zu wünschen, dass die Anzahl der durchzusehenden Arbeiten so weit vermindert werde, als es möglich ist, damit dem Lehrer nicht durch die abspannende Arbeit des Durchsehens der Hefte die geistige Frische und Spannkraft verloren geht, die er für einen erfolgreichen Unterricht nach dem geschilderten Verfahren, das grosse Anforderungen stellt, so notwendig braucht. Diese Verminderung kann aber eben nur in soweit eintreten, als durch die sonst in der Stunde oder für die Stunde angefertigten schriftlichen Arbeiten genügender Ersatz geschaffen ist.

Vorbildung des Lehrers und Methode.

Das auf den vorhergehenden Seiten entwickelte Verfahren setzt einen Lehrer voraus, der selbst eine tadellose Aussprache besitzt und auf Grund phonetischer Kenntnisse Ohr und Sprachwerkzeuge wohl geschult hat, der ferner über eine gewisse Sprechfertigkeit verfügt, welche ihn befähigt, sich über Dinge, welche im Bereiche des Unterrichtes liegen, leicht und fliessend auszudrücken, und der endlich die grammatischen Erscheinungen sicher beherrscht. Ausserdem muss er mit Land und Leuten des fremden Volkes eingehender vertraut sein, so dass er in der Lage ist, die Schüler nicht nur in die Sprache, sondern auch in die Landeskunde und Geistesart, in die Geschichte und Litteratur einzuführen.

Für alle diese Erfordernisse ist ein längerer Aufenthalt im Auslande sehr empfehlenswert, und es ist mit Freuden zu begrüssen, dass die obersten Schulverwaltungen der einzelnen deutschen Staaten jetzt mehr als früher darauf bedacht sind, den neusprachlichen Studierenden und Lehrern den Aufenthalt im Auslande durch Reiseunterstützungen möglich zu machen. Hoffen wir, dass diese Unterstützungen noch vermehrt werden, damit der nötige Bedarf an tüchtigen Neusprachlern vollkommen gedeckt werde. Das wird mehr wirken als alle Anordnungen über Verbesserung der Methode. Denn der Lehrer ist es, der die Methode ins Praktische übersetzt, und zur Zeit sind leider noch nicht alle Neusprachler imstande, nach dem oben geschilderten Verfahren in die lebende Sprache einzuführen. Alle schönen Vorschriften über Methode und Lehrziel aber sind der Gefahr ausgesetzt, leere Buchstaben zu bleiben, so lange nicht geeignete Lehrer dahinter stehen. Auch die Bestimmung, dass den Probekandidaten gestattet sein soll, einen Teil ihres Probejahres im Auslande zu verbringen, wird voraussichtlich gute Dienste leisten.

Nur Eines noch muss als notwendige Vorbedingung für einen günstigen Erfolg dieser Massregeln hingestellt werden. Es sollte Niemand ins Ausland gehen, der nicht vorher tüch-

tige phonetische Studien gemacht hat. Der Erfolg eines Aufenthaltes im Auslande, selbst eines solchen von längerer Dauer, steht sehr in Frage, wenn dies nicht geschieht; denn die Fähigkeit richtig zu hören muss erst geweckt, das Ohr muss für feinere Lautunterschiede erst empfindlich gemacht werden. Das geschieht durch phonetische Studien, die im übrigen bei einiger verständiger Anweisung leicht und anregend sind, da sie mehr auf Beobachtung an der eigenen Person beruhen als auf Bücherweisheit. Auf keiner Universität sollte daher ein Lehrer fehlen, der schulmässige Phonetik verbunden mit praktischer Unterweisung in der Aussprache des Deutschen, Französischen und Englischen lehrt, und es sollte kein Neusprachler zur Prüfung zugelassen werden, der nicht die grundlegenden phonetischen Kenntnisse besitzt. Denn die Erfahrung lehrt, dass ein grosser Bruchteil derjenigen, welche im Auslande verweilt haben, ohne die Förderung wieder zurückkehrt, welche sie bei genügender Vorbildung hätten haben können; und vielfach stiften solche noch das weitere Unheil an, dass sie von anderen als massgebend in Sachen der Aussprache angesehen werden, da sie nach ihrer eigenen und nach der Ansicht der Urteilenden doch während ihres langen Aufenthaltes im Auslande so reichliche Gelegenheit hatten, die gute Aussprache zu hören und anzunehmen. Sie verstärken dann die Reihen derjenigen, welche die phonetischen Kenntnisse für überflüssig halten. Und weshalb für überflüssig halten? Weil ihnen die Mängel ihrer eigenen Aussprache, der Unterschied zwischen dieser und der im Auslande gehörten, nicht zum Bewusstsein gekommen sind.

Die Sorgfalt, mit der wir an die Aussprache des Französischen herantreten, sollte auch die Behandlung der deutschen Aussprache beeinflussen. Jeder Lehrer ohne Unterschied sollte sich einer möglichst reinen Aussprache im Unterrichte wie überhaupt im Verkehr mit den Schülern befleissigen. Viele suchen sich von dieser Pflicht durch die Behauptung zu entbinden, dass die Frage der deutschen Aussprache noch nicht genügend geklärt und dass man noch nicht zu einer allgemein anerkannten Musteraussprache gelangt sei. Es muss zugegeben

werden, dass sich der Gebrauch in einigen wenigen Punkten noch nicht zu einer unbestrittenen Regel durchgerungen hat, — welche Sprache kann sich einer bis in alle Einzelheiten allgemein anerkannten Aussprache rühmen? — das hindert aber nicht, dass man sehr wohl von einer in den Hauptpunkten ganz feststehenden Aussprache des Deutschen sprechen kann, und diese sollte jedem Lehrer bekannt und geläufig sein. Eine durchgreifende Besserung der deutschen Schulaussprache wird erst dann erzielt werden, wenn jeder Schüler von der ersten Unterrichtsstunde an durch lautliche Übungen zu einer lautreinen Aussprache geführt wird, Übungen, welche den oben geschilderten französischen Übungen entsprechen würden. Das setzt voraus, dass unsere Volksschullehrer lautlich geschult sind, d. h. dass sie auf den Seminaren sorgfältigen Lautunterricht erhalten. Auch die Universität müsste sich der Sache annehmen, und jeder zukünftige Lehrer angehalten werden, phonetische Studien zu betreiben. Auf Grund derselben wird er als Lehrer dann leicht die Fehler und Unarten erkennen, welche die landschaftliche Aussprache der Schüler aufweist, und den Weg wissen, wie Abhülfe zu schaffen ist.

Auch bezüglich der übrigen Erfordernisse, welche zu einer guten Lehrervorbildung gehören, ist es in hohem Grade wünschenswert, dass die Universität es als eine ihr obliegende Aufgabe betrachten möge, neben der Einführung in die geschichtliche Entwicklung der Sprache die Kenntnis der Sprache und Litteratur der letzten Jahrhunderte sowie eine eingehendere Bekanntschaft mit den Sitten und Gebräuchen, mit den Einrichtungen und Geistesbestrebungen der Gegenwart zu vermitteln, mit einem Worte die ihr anvertrauten Studierenden für ihre Lehrerthätigkeit vorzubereiten*).

Der Lehrer, welcher nach dem oben geschilderten Verfahren unterrichten will, muss ferner einen nicht geringen Grad

*) Dass die neuphilologischen Lehrer selbst mit diesen Forderungen einverstanden sind, zeigte die lebhafte Zustimmung, mit welcher der geistvolle Vortrag von Stephan Waetzoldt über „Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer“ auf dem 5. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu Berlin aufgenommen wurde.

von Sprechfertigkeit besitzen; er muss imstande sein, in der fremden Sprache zu denken und muss die Ausdrucksformen gewisser Gebiete, welche im Klassenunterrichte zur Besprechung kommen, vollkommen beherrschen. Diese Fähigkeit wird nur durch reichliche Übung im Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, also überhaupt durch geistiges Arbeiten in der fremden Sprache, erworben, und dazu bietet, abgesehen von besonderen Ausnahmefällen, nur das Ausland die nötige Anregung und Gelegenheit.

Die Hochschule kann jedoch ein gut Teil dazu beitragen, den Studierenden den Aufenthalt im Auslande nutzbringender zu machen, indem sie dieselben durch Veranstaltung geeigneter praktischer Übungen für den Besuch des Auslandes vorbereitet, was um so notwendiger erscheint, als sehr häufig praktische Rücksichten einen Aufenthalt im Auslande von der wünschenswerten Dauer verbieten.

Der vernünftige Sprachbetrieb gebietet und die neuen Lehrpläne schreiben vor, dass die Grammatik auf induktive Weise gelehrt werde. Soll aber der Lehrer dazu von vornherein imstande sein, so ist notwendig, dass er nicht blos über die Erscheinungen überhaupt Bescheid weiss, sondern auch, dass er ein klares Urteil darüber hat, worauf es im praktischen Unterrichte ankommt, dass er imstande ist, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden und jenes in planmässiger Anordnung für den Unterricht gegenwärtig hat. Es genügt also nicht, dass der junge Lehrer die fremde Sprache grammatisch richtig spricht und schreibt, er muss auch ausserdem Anleitung erhalten, die Grammatik schulmässig im Unterrichte zu behandeln. Es wäre für die Schule von grossem Nutzen, wenn die Universität neben ihren sonstigen Aufgaben Zeit erübrigen könnte, um auch in dieser Beziehung den Studierenden für ihre praktische Lehrthätigkeit Anleitung zu geben*).

---

*) Die Denkschrift zu den neuen Lehrplänen und Prüfungsordnungen sagt hierzu: „Das Ziel des Unterrichts in den neueren Sprachen hat in allen höheren Schulen eine Änderung darin erfahren, dass der praktische, mündliche und schriftliche Gebrauch der Fremdsprache und das Verständnis der Schriftsteller überall in den Vordergrund gestellt, die Grammatik nur Mittel

In der ersten Auflage dieser Schrift wurde auf die Versuche aufmerksam gemacht, welche mir näher bekannte Fachgenossen in Deutschland und Östreich-Ungarn wie in Frankreich, England und Schweden-Norwegen mit dem lautlichen und dem induktiven Verfahren angestellt haben, und es konnte hinzugefügt werden, dass dieselben sämtlich erfolgreich ausgefallen sind und dass sie eben dadurch weiter befruchtend und anregend auf andere eingewirkt haben. Seitdem hat die Methode mit jedem Jahr an Anhängern gewonnen, und heute schon steht ein sehr beträchtlicher Bruchteil der Neuphilologen an deutschen Schulen grundsätzlich auf Seiten dieser Methode. Seitdem auch die neuen Lehrpläne mehrere wichtige Forderungen der Reformer als Vorschrift hingestellt haben, ist die Gegnerschaft nur noch eine laue und schüchterne, und man darf heut mit Sicherheit annehmen, dass in nicht zu ferner Zeit, wenn noch mehr auch praktisch tüchtig vorgebildete Neusprachler aus den Hochschulen hervorgegangen sein werden, dieses Verfahren das herrschende sein wird. Das aber wollen wir uns nicht verhehlen, dass im Einzelnen noch vieles gründlicher zu erproben und auszubauen ist und dass an dem Werke der Reform des neusprachlichen Unterrichtes unablässig und unermüdlich weiter gearbeitet werden muss, soll eine allseitig befriedigende Lösung gefunden werden.

---

zum Zwecke ist. Die nächste Sorge wird darauf gerichtet sein müssen, die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen hiermit in Übereinstimmung zu bringen und jene Vorbildung durch den Besuch des Auslandes seitens derselben thunlichst zu fördern“.

Alphabetisches Inhaltsverzeichnis.

	Seite
á und à	20, 21, 43, 49, 50, 52, 91.
à	50—52.
á und è	50.
Abbé Rousselot	65.
Abschriften	131.
Anfangssprache im fremdsprachlichen Unterricht	32.
Anfangsunterricht	87 ff.
Angleichung der Laute	64 ff., 118.
Anschauungsbilder	108 ff.
Anschauungsunterricht	8, 88, 99, 105.
Anschauung u. Grammatik	110 ff., 141.
Anschauung und schriftliche Übungen	140 ff.
Anschauung u. Sprechübungen	113.
Antworten auf französische Fragen	119 ff., 135.
Anweisungen	107.
Atemgruppen	56.
Aufenthalt im Auslande	146, 149.
Aufsatz	88, 122, 129, 143.
Ausfall des e	61 ff.
Ausland	146, 149.
Aussprache des Deutschen	4, 12, 147.
Aussprache des Einzelwortes	47, 126.
Aussprache im Satze	46 ff., 117 ff.
Aussprache u. Rechtschreibung	14, 40 ff., 42, 49, 95.
b	35.
Behandlung der Lesestücke	116 ff.
Betonung des Wortes und des Satzes	52 ff.
Betonung und Bindung	80 ff.
Betonung und Lautwert	49, 59.
Beyer, Franz. Phonetik und Elementarbuch	15, 33, 55, 57.
Bierbaum	89.
Bilden von Sätzen	142.
Bilder	108 ff.
Bindung	24, 47, 69 ff.
Bindung bei Plötz	80 ff.
Bindungswut	73.
Blählaut	35.
Buchstabe und Laut	2, 21, 39, 40.
Chorsprechen	23.
d	35.
Dauer der Konsonanten	59.
Dauer der Vokale	57 ff., 70.
Deutsche Aussprache	4, 12, 95, 147.
Deutsch und französ. sprechen	126.
Diktate	92, 132.
Dillmann	108.
Diphthonge	26.
Direkte Methode	105.
Dörr	10.
dont	111.
Ducotterd & Mardner	108.
Dufraisse	72.
Dumesnil	73.
é und è	22, 35, 49, 50.
è und á	50.
e	19, 22, 61 ff.
—ect	85.
e-haltige Silben	61 ff., 118.
Eidam, Christian	12.
Einführung in die französische Aussprache	1 ff., 37.
Einführung in die Rechtschreibung	102 ff.
Einschiebung des e	63 ff.
Einübung der Konsonanten	36.
Einübung der Lesestücke	116 ff.
Einübung der Mundvokale	23 ff.

Seite
Einübung der Nasalvokale . 27 ff.
Einzellaute . . . . 16.
Einzelsätze . . . . 40.
Einzelwort . . . . 47, 48.
Elementarbuch d. gesprochenen Französisch . . . . . . 15.
Elemente der Phonetik von Vietor . . . . 15.
elle . . . . 67.
Erreur d'un Paysan 116 ff., 124, 136 ff.
Erzählungen . . . . 116.

f . . . . 34.
Flüsterlaute . . . . 68.
Form der Sprechübungen . . 115.
Formenlehre . . . . . 125, 143.
Fragen und Antworten 119 ff., 135.
Franke, Felix . . . . . . 15.
Französische Fragen . . 120, 121.
Französische Lautlehre von Schumann . . . . 15.
Französische Phonetik von Beyer . . . . 15.
Französisch sprechen 115, 119, 143.
Französisch u. deutsch sprechen 126.
Fremdwörter . . . . . . 85.
Fut. Act. und Praes. Pass. . 112.

g . . . . 35.
Gedichte . . . . 116.
Gemination . . . . 60.
Gewählte Sprache 64, 67, 77, 78, 82.
Gewinnung des Wortschatzes 114.
Gleichgewichtslage der Zunge 35.
Grammatik . . 89, 110, 125, 149.
Grammatik und Anschauung . 110.
Grammatische Übungen . . 107, 110 ff., 123, 124 ff.

h . . . . 35.
Häufung der Konsonanten . 61, 63.
Häusliche Arbeiten . . . 135, 144.
Hano . . . . 108.
Hochschule . . . . 147 ff.
Hören und Sprechen . . . 92.

Seite
i . . . . 91.
il . . . . 66 ff., 86, 119.
—il . . . . 85.
Indifferenzlage der Zunge . . 35.
Inhaltsangaben . . 121 ff., 137 ff.
j . . . . 26, 30, 35, 48.

k . . . . 35.
Klassenarbeiten . . . . 144, 145.
Knackgeräusch . . . . 24, 71.
Konjugationssätze . . 125 ff., 142.
Konsonantenbindung 69, 79, 82, 84.
Konsonantenhäufung . 61, 63, 78.
Konsonantentafel . . . 18, 29.
Körting . . . . 37.
Korrekturen . . . . 145.
Koschwitz . . . . 66, 86.
Kräuter . . . . 37.
Kühn, Karl 17, 50, 73, 89, 116, 123.
Kulturgeschichtliche Bilder . 109.

l . . . . 31, 33, 62.
Länge der Konsonanten . . 59.
Länge der Vokale . . . 57 ff., 70.
Landkarten . . . . 109.
Lange, A. . . . . 25, 32.
Lautangleichung . . 64 ff., 118.
Lautdauer . . . . . . 48, 57 ff.
Lautliche Diktate . . . . . 92.
Lautlicher Unterricht . 3, 96, 128.
Lautliche Schulung u. Rechtschreibung . . . . . . 100 ff.
Lautphysiologie . . . . . 11.
Lautschrift . . 94, 96, 97, 98, 104.
Lautschriftliche Texte 15, 98, 117 ff.
Lautschwankungen . . . . . 50.
Lautschwund . 48, 61 ff., 66 ff., 119.
Lauttafeln 16, 17, 18, 23, 25, 91, 92.
Laut und Buchstabe 2, 21, 39, 40.
Laut und Schrift . . . 42, 100 ff.
Lautverdoppelung . . . . 60.
Lautwerte . . . . 48 ff.
Lautwert und Betonung 49, 59, 119.
Lautzeichen 17, 23, 45, 91, 94, 96, 104.

Seite
Lehmann'sche Bilder . . . . 109.
Lehrerseminar . . . . . . 148.
Lehrervorbildung . . . . . 146 ff.
Lehrplan des Königstädtischen Realgymnasiums . . . . . 113.
Lehrpläne . 1, 9, 87, 112, 144, 149.
Leiser Vokaleinsatz . . . 24, 71.
les . . . . 86, 119.
Lesen . . . . . 80, 128, 129 ff.
Lesen von Versen . . . . . 64.
Lesestücke, Behandlung . 116, 133.
leur und son . . . . 111.
Lieder . . . . 88, 99.
Lohmeyer'sche Bilder . . . 109.

m . . . . 31, 33.
Maître Phonétique . . 15, 49, 57.
Münch . . . . 12, 45.
Mündliche Übungen . . . . 105 ff.
Mundnasenvokale . . . . . 27, 28.
Musterwörter . . . . 23.

n . . . . 31, 33.
ñ . . . . 33.
Nachahmung im Ausspracheunterrichte . . . 5, 10, 11, 30.
Nachdruck . . 47, 48, 52 ff., 77.
Nachdruckgruppen . . . . 56, 77.
Nacherzählen . . . . 122, 139 ff.
Nasalvokale . . . . 27, 28.
Nasenlaute . . . . 28.
„Neueren Sprachen“ von Vietor 15.
Neuphilologen-Verhandlungen 8, 148.
Niederschriften aus dem Gedächtnisse . . . . 131.

ó und ò . . . . 22, 43, 49.
ò und ȯ . . . . 50.
ó̤ und ȯ . . . . . 22, 43, 49, 50.

p . . . . 35.
Passy, Paul 15, 33, 45, 49, 50, 52, 55, 57, 63, 67, 72, 74.
Phonetic Teacher . . . . . 15.
Phonetik . . . . 147.

Seite
Phonetik im Klassenunterrichte 9 ff., 37 ff.
Phonetische Studien . . . . 15, 57.
Phonetische Werke . . . . 15.
Phrases de tous les jours von Franke . . . . 15, 50.
Plötz . . . . 80, 81, 82.
Präparation der Lesestücke . 133.
Praes. Pass. und Fut. Act. . 112.
Prüfungsvorschriften 130, 144, 147, 149.

Quantität . . . . 57 ff.

r . . . . 30, 33, 38, 62.
Rambeau . . . . 15, 16.
Rechtschreibung u. Aussprache 14, 40 ff., 42, 49, 95, 130.
Reform des neusprachlichen Unterrichts . . . . . . 150.
Reinheft . . . . 144, 145.
Richard, Albert . . . . 20, 28.
Rossmann-Schmidt, Französ. Lesebuch . . . . . 50, 89, 108.
Rousselot . . . . 65.

s . . . . 30, 34, 43.
š . . . . 30, 34.
Sachs, Karl . . . . 20, 63.
Satzbetonung . . . . 52 ff.
Satzbetonung und Bindung . 80.
Satz, Die Aussprache im Satze 46 ff.
Schriftfranzösisch . . . . . 117.
Schriftliche Arbeiten . . . . 45.
Schriftliche Übungen . 102 ff., 130 ff.
Schrift und Aussprache 21, 49, 103.
Schrift und Laut . . . 42, 100 ff.
Schulaussprache und Volksaussprache . . . . 83 ff.
Schumann, Paul . . . . . . 15.
Schwankungen in der Aussprache . . . . 50, 85.
Seminarunterricht . . . . . 148.
Sievers . . . . 15.

Seite
s'il . . . . 68.
Silbe . . . . 46, 47.
Silbentrennung . . . . . 46, 47.
Silbenzahl . . . . 48.
Singen . . . . 8, 88.
son und leur . . . . . . 111.
Sons du Français von Passy . 15, 57.
Sprachlaute von Trautmann . 15.
Sprechen in der fremden Sprache 115, 119.
Sprechen und Hören . . . . 92.
Sprechfertigkeit . . 88, 148, 149.
Sprechübungen . . 105 ff., 112, 140.
Sprechübungen, Form der Spr. 115.
Sprechübungen u. Anschauung 113.
Stimmbänder-Verschlusslaut . 24, 71.
Stimmeinsatz, leiser u. fester 24, 71.
Stimmhaft und stimmlos . . 29, 31, 35, 59, 91.
Stumme Buchstaben . . 44, 104.
Sweet . . . . 15.
Synonymen . . . . 122.

t . . . . 35.
Techmer . . . . 15.
Texte in Lautschrift 15, 98, 117 ff.
Thätigkeiten . . . . 106.
Tonhöhe . . . . . . 47, 48, 55.
Trautmann . . . . 15, 38.
Trübung der Vokale . . . 19, 58.

u . . . . 22, 91.
ŭ . . . . 26, 48.
ü . . . . 22, 91.
ü̆ . . . . 26, 48.
Übergang zur Rechtschreibung 100 ff.
Übersetzen . . . . 127.
Umformungen . . 123, 124, 135 ff.
Umgangssprache 61, 66, 70, 71, 75, 79, 82, 115.

Seite
Umgebung . . . . 106.
Universität . . . . 147 ff.

v . . . . 34, 91.
Verdoppelung der Laute . . 60.
Victor . . 4, 15, 18, 32, 57, 101.
Victor'sche Lauttafeln . . . 17, 18.
Vokabularien . . . . . 114, 115.
Vokalbindung . . . . . . 69.
Vokale . . . . 16 ff.
Vokaleinsatz, leiser . . . 24, 71.
Vokallänge . . . . 47, 48, 70.
Vokaltafel . . . . . 16, 17, 18.
Volksaussprache und Schulaussprache . . . . 83 ff.
Vorbildung des Lehrers . . 146 ff.
Vorerzählen . . . . 122, 139 ff.
Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens . . . . . 113 ff.

Waetzoldt, Stephan . . . . 148.
Walter, Max . . . . . . 89, 95.
Wendt, Gustav . . . . . . 25.
Wilke . . . . 89.
Wortaussprache . . . . . 47, 48.
Wortbedeutung . . . . . . 110.
Wortbetonung . . . . . . 52 ff.
Wortschatz . . . 114, 120, 122
Wortstellung . . . . 112.

x . . . . 43.

z . . . . 30, 34, 43, 91.
ž . . . . 30, 34.
Zahlen . . . . 8, 105.
Zahlwörter 5—10 . . . . . 85.
Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts . . . . . . 87.
Zungen-Gleichgewichtslage . 35.
Zusammenhängender Sprachstoff . . . . 40, 88.